Daniela Crețu
Adriana Nicu

PEDAGOGIE ŞI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

pentru formarea continuă a cadrelor didactice

UAIC/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Cuvânt introductiv 9
Argument 11

Capitolul 1 PROBLEMATICA EDUCAŢIEI ŞI ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ 13
1.1. Educaţia – delimitări conceptuale, forme şi funcţii 14
1.2. Educaţia şi problematica lumii contemporane. Noile educaţii 17
1.3. Educaţia permanentă 19
1.4. Elemente ale reformei în învăţământul românesc 21
1.5. Inovaţia în învăţământ 22

Capitolul 2 EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINŢEI UMANE 27
2.1. Conceptul de educabilitate 28
2.2. Teorii privind educabilitatea – esenţă, mecanisme, limite 28
2.3. Ereditatea – premisă naturală a dezvoltării psihoindividuale 29
2.4. Mediul – cadrul sociouman al dezvoltării psihoindividuale 31
2.5. Educaţia – factor determinant al dezvoltării psihoindividuale 31

Capitolul 3 FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI 35
3.1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv educaţional 36
3.2. Taxonomia finalităţilor 38
3.3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale 41

Capitolul 4 STRUCTURA ŞI DINAMICA PERSONALITĂŢII 45
4.1. Conceptul de personalitate. Modele de abordare a personalităţii 46
4.2. Structura personalităţii - temperament, aptitudini, caracter 49
4.3. Perspective noi în abordarea structurii personalităţii 58

Capitolul 5 ELEMENTE DE PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII COPILULUI ŞI ADOLESCENTULUI 61
5.1 Analiza conceptelor fundamentale: dezvoltare, maturizare, stadii ale dezvoltării 62
5.2 Stadiile dezvoltării psihosomatice - caracterizare generală şi implicaţii educaţionale 63
5.3 Metode şi tehnici de cunoaştere a particularităţilor de vârstă şi individuale ale copilului şi adolescentului 70
5.4 Fişa de caracterizare psihopedagogică 73

Capitolul 6 PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUŢIONAL ŞI A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 79
6.1 Sistemul de învăţământ – concept, funcţii, structură, tendinţe de evoluţie 80
6.2 Procesul de învăţământ – concept, funcţii, structură. Dimensiuni şi caracteristici generale. Specificul abordării sistemice 85
6.3 Analiza procesului de învăţământ la nivelul interacţiunii: evaluare iniţială – predare – învăţare – evaluare 88
6.4 Interdependenţa formal – nonformal – informal la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ 88
6.5. Normativitate în procesul de învăţământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanţă practică, aplicaţii 89

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7 PROBLEME TEORETICE ŞI PRACTICE ALE CURRICULUMULUI. REFORMA CURRICULUMULUI ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL ROMÂNESC 95
7.1 Analiza conceptelor: curriculum, arie, curriculară, cultură generală, conţinut al învăţământului, situaţie de învăţare. Relaţia obiective-conţinuturi-metode de predare şi învăţare-evaluare 96
7.2 Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculumului 102
7.3 Tipuri de curriculum 103
7.4 Orientări şi practici noi în organizarea curriculumului 106
7.5 Documente curriculare. Metodologia aplicării lor în şcoală 108

Capitolul 8 ÎNVĂŢAREA ŞCOLARĂ. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA ÎNVĂŢĂRII 113
8.1. Conceptul de învăţare şi de învăţare şcolară. Mecanisme şi procesualitate. Tipuri, forme şi niveluri de învăţare. Teorii ale învăţării 114
8.2. Condiţii interne ale învăţării şcolare 123
8.3. Condiţii externe ale învăţării şcolare 133
8.4. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării. Valorificare şi optimizare 134

Capitolul 9 PREDAREA. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA PREDĂRII 139
9.1. Conceptul de predare. Relaţii între predare-învăţare-evaluare 140
9.2. Predarea ca activitate de organizare şi conducere a situaţiilor de învăţare 141
9.3. Stiluri de predare 142
9.4. Modele de determinare a eficacităţii şi eficienţei predării şi a comportamentului didactic al profesorului 144

Capitolul 10 METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII 149
10.1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc de învăţământ 150
10.2. Sistemul metodelor de instruire: clasificarea şi caracteristicile grupelor de metode ... 151
10.3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă 152
10.4. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative, limite 175
10.5. Instruirea asistată de calculator - direcţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii 176
10.6. Strategiile didactice 178

Capitolul 11 EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT ŞI EDUCAŢIE ... 181
11.1 Conceptul de evaluare. Măsurarea-Aprecierea-Decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ 182
11.2 Funcţiile evaluării 183
11.3 Forme de evaluare a rezultatelor şi progreselor şcolare 183
11.4 Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şcolare 185
11.5 Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor de evaluare 192
11.6 Notarea şcolară 198
11.7 Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare 199
11.8 Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi 201
11.9 Perfecţionarea metodologiei de evaluare în perspectiva reformei învăţământului 203

Capitolul 12 PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂŢILOR DE INSTRUIRE ŞI EDUCAŢIE. MODURI ŞI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE 207
12.1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice 208
12.2. Etapele proiectării pedagogice 208
12.3. Modele şi niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice 210
12.4. Forme de organizare a activităţilor didactice: concept şi tipologie 214
12.5. Lecţia - activitate didactică de bază: caracterizare şi tipologie. Evaluarea lecţiei. Grile de evaluare. Repere pentru autoevaluare 217
12.6. Alte forme de organizare a activităţii didactice 226

Capitolul 13 COMUNICAREA DIDACTICĂ 229
13.1. Comunicarea pedagogică şi psiholingvistică 230
13.2. Tipuri de comunicare umană 231
13.3. Comunicare şi interacţiune didactică 232
13.4. Relaţii de comunicare în actul didactic: tipuri, disfuncţii, blocaje 234
13.5. Competenţa de comunicare a profesorului. Feed-back-ul în comunicarea didactică ... 237

Capitolul 14 PSIHOSOCIOLOGIA GRUPURILOR ŞCOLARE. DIRIGINTELE ŞI DIRIGENŢIA. MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI 245
14.1 Natura şi caracteristicile grupurilor şcolare. Clasa de elevi ca grup socio-educativ. Sintalitatea clasei de elevi 246
14.2 Valenţele formative ale clasei de elevi şi ale grupului şcolar. Relaţii intergrupale 248
14.3 Metode şi tehnici de studiere şi caracterizare a grupurilor şcolare 248
14.4 Managementul clasei de elevi: concept, problematică socială, psihologică, normativă, operaţională şi inovatoare 253
14.5 Dirigintele şi dirigenţia: roluri şi strategii de intervenţie, formare, evaluare 254
14.6 Documente utilizate în managementul clasei de elevi 256

Capitolul 15 CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN ŞCOALĂ. ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ 259
15.1 Consilierea psihopedagogică – concept, obiective, conţinut şi metode utilizate în procesul consilierii 260
15.2 Orientarea şcolară şi profesională - fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadru instituţional 263

Capitolul 16 DIMENSIUNILE CREATIVITĂŢII. CULTIVAREA CREATIVITĂŢII LA ELEVI 269
16.1. Delimitări conceptuale în studiul creativităţii. Creativitatea ca proces şi produs. Personalitatea creatoare 270
16.2. Natura şi structura actului creator: etape, tipuri, mecanisme, structură factorială 270
16.3. Metode şi tehnici de depistare a capacităţilor creative la elevi 272
16.4. Predare creativă-învăţare creativă 273
16.5. Modalităţi de stimulare a conduitei creative la elevi 276

Capitolul 17 MANAGEMENTUL SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT ŞI AL INSTITUŢIILOR ŞCOLARE. MANAGEMENTUL SCHIMBĂRILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT 281
17.1 Conceptul de management educaţional 282
17.2 Principiile, funcţiile şi conţinutul managementului educaţional 282
17.3 Niveluri ale conducerii învăţământului – sistem şi instituţie 283
17.4 Directorul de şcoală ca manager şcolar: personalitate, stiluri, eficienţă 284
17.5 Profesorul, factor de decizie 286
17.6 Elemente de reformă în domeniul managementului educaţional din România. Managementul schimbărilor în învăţământ 287

Capitolul 18 CERCETAREA PEDAGOGICĂ. INOVAREA TEORIEI ŞI PRACTICII EDUCAŢIONALE 289
18.1 Cercetarea pedagogică – concept, specific, roluri, funcţii, tipologie. Relaţia cercetare-teorie-practică educaţională 290
18.2 Etapele cercetării în ştiinţele educaţiei 292
18.3 Metode şi tehnici de cercetare în ştiinţele educaţiei 294
18.4 Instituţii, orientări şi programe de cercetare educaţională în reforma învăţământului din România 300

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Cuvânt introductiv

Apariţia volumului *"Pedagogie şi elemente de psihologie – pentru formarea continuă a cadrelor didactice"*, la Editura Universităţii "Lucian Blaga" din Sibiu, elaborat de lect. univ. dr. Daniela Creţu şi lect. univ. drd. Adriana Nicu, constituie un important eveniment editorial, cu multiple implicaţii atât sub aspect ştiinţific, cât şi sub aspectul activităţii didactice, în sensul asigurării condiţiilor optime pentru pregătirea psihopedagogică şi metodică continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar.

Un prim aspect care îi întemeiază importanţa şi necesitatea constă în faptul că volumul a fost elaborat conform programei naţionale pentru pregătirea examenelor de definitivat şi a gradului didactic II, înscriindu-se în acel tip de lucrări care răspund unei cerinţe stringente, formulată firesc de cei care susţin aceste examene pentru a avea sursa adecvată de informare, de pregătire şi finalizare a examenului.

Un alt aspect calitativ, valoros, care individualizează lucrarea în seria apariţiilor de acest tip şi cu această destinaţie, este cel de organizare şi sistematizare a conţinutului pentru a optimiza randamentul în învăţare al cursanţilor – cadre didactice în diferitele stadii ale formării continue – orientându-i activ, sistematic, participativ în aprofundarea temelor tratate. Aceasta se datorează înainte de toate atât pregătirii ştiinţifice, didactice a autoarelor, cadre didactice în Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu, cât şi capacităţii de cooperare funcţională, efortului reunit al acestora.

Îmbinând tradiţia cu inovaţia în cercetarea pedagogică, autoarele valorifică o vastă literatură de specialitate acumulată în timp şi totodată evidenţiază ceea ce este mai nou şi reprezentativ în domeniu, dovedind un larg orizont de informare şi documentare, selectivitate şi creativitate în alegerea şi organizarea materialului. În întreaga lucrare se poate constata rigoarea ştiinţifică în prezentarea analitică a capitolelor şi subcapitolelor, până la particularizarea şi individualizarea temelor şi problemelor generale, a modului în care ele dobândesc o exprimare cu valoare operaţională, cu puternic impact asupra conştiinţei, gândirii celor care doresc să se perfecţioneze. Totodată, acestea se regăsesc unitar în întreg discursul ştiinţific, didactic şi metodic al lucrării, cu acoperirea atât a temelor de pedagogie, cât şi de psihologia educaţiei.

Orizontul teoretic, dar şi cel practic-aplicativ, spiritul analitic care răzbate în modul de abordare al fiecărei teme, rigurozitatea ştiinţifică, grija pentru clarificările teoretice, epistemologice de natură să elimine confuziile, ambiguităţile, maniera ordonată şi sistematică de abordare a temelor, provocarea la reflecţii pe marginea subiectelor tratate sunt aspecte care ne determină să recomandăm călduros această lucrare practicienilor domeniului educaţional.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Este obiectivată în această lucrare o excelentă pregătire teoretică de specialitate, completată cu o experienţă didactică deosebită în învăţământul preuniversitar şi universitar de specialitate, cu vocaţie şi talent în redactarea şi comunicarea scrisă a informaţiei, introducând algoritmi de învăţare, dar şi de structurare a capitolelor în subunităţi ca: obiective, conţinuturi, concepte cheie, dezvoltarea conţinuturilor, rezumat, teme de reflecţie şi sarcini de lucru, bibliografie, aleasă cu mare atenţie, pe baza unei bune cunoaşteri a literaturii de specialitate din ţară şi străinătate.

O astfel de carte era necesară şi tocmai de aceea apariţia acesteia ne bucură. Preţuim iniţiativa celor două autoare, cu convingerea că lucrarea de faţă constituie un element de modernizare în domeniul formării cadrelor didactice. Prin aceasta, autoarele adaugă o contribuţie semnificativă la zestrea ştiinţifică a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, în vederea îndeplinirii sarcinilor şi rolului acestuia în conformitate cu standardele de competenţă şi de calitate actuale.

Conf. univ.dr. Alexandru Hudiţeanu,
Director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea „Lucian Blaga" Sibiu

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Argument

Lucrarea de faţă a fost concepută pentru a veni în întâmpinarea nevoilor profesionale ale cadrelor didactice aflate în stadiul formării continue. An de an, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universităţii „Lucian Blaga" din Sibiu, oferă stagii de pregătire psihopedagogică şi de specialitate pentru candidaţii la examenele de obţinere a gradelor didactice. Nu de puţine ori pregătirea pentru disciplina Pedagogie este percepută ca fiind un demers dificil, care reclamă eforturi deosebite. În faţa unei tematici vaste şi a unei bibliografii stufoase, candidaţii au simţit şi ne-au mărturisit în repetate rânduri nevoia unei lucrări cu caracter de sinteză în acest domeniu.

Fără a eluda îndemnul spre studiul lucrărilor fundamentale de pedagogie, cu autori de marcă, propunem cadrelor didactice această carte, care cuprinde 18 capitole, delimitate în consens cu programa naţională de pregătire a profesorilor pentru obţinerea gradelor didactice în învăţământ. Tematica include elemente de introducere în pedagogie, de teoria şi metodologia curriculumului, de teoria şi metodologia instruirii şi evaluării. La acestea se adaugă elemente de psihologia educaţiei, precum şi capitole ca: „Managementul sistemului de învăţământ şi al instituţiilor şcolare" sau „Consilierea psihopedagogică în şcoală", integrate prin problematică domeniului psihopedagogic.

În elaborarea lucrării am avut în vedere câteva aspecte definitorii:

- asigurarea orizontului teoretic în domeniul psihopedagogic şi racordarea beneficiarilor la noile achiziţii şi orientări din domeniu, prin valorificarea unei bibliografii bogate şi de actualitate, prin clarificări teoretice, prin esenţializarea şi structurarea informaţiilor;
- încurajarea unei atitudini reflexive, a gândirii critice şi creative în raport cu tematica abordată, prin sarcinile de lucru şi temele de reflecţie propuse la finalul fiecărui capitol;
- valorificarea aspectelor teoretice din perspectiva problemelor de ordin practic-aplicativ cu care se confruntă cadrele didactice în activitatea curentă la clasă;
- asigurarea unei participări active a cadrelor didactice în procesul perfecţionării lor, prin utilizarea acestei lucrări ca suport pentru activităţile din stagiile de pregătire premergătoare examenelor;
- stimularea interesului cursanţilor pentru aprofundarea tematicii şi cultivarea unei atitudini favorabile faţă de domeniu, prin trimiterile bibliografice, prin modul de abordare şi prezentare a informaţiei.

BCU "LUCIAN BLAGA" SIBIU - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Trăim o perioadă în care învăţământul este în profundă transformare la diferite niveluri. În contextul reformei învăţământului din România, segmentul învăţământului preuniversitar a cunoscut cele mai multe schimbări. Fie că este vorba de finalităţile educaţiei sau de conţinutul învăţământului, de practicile pedagogice sau de modalităţile de evaluare, schimbarea depinde de cadrele didactice. Fără implicarea responsabilă a acestora în procesul reformei, învăţământul poate rata şansa prefacerii lui calitative. Cadrele didactice sunt angajate pe calea unei tranziţii profesionale care, în esenţă, înseamnă asumarea de noi roluri şi responsabilităţi în raporturile cu elevii, cu comunitatea, luarea deciziilor şi reconsiderarea practicilor profesionale din perspectiva unei pedagogii interactive şi reflexive.

Am scris această carte pentru cei care înfăptuiesc zi de zi educaţia în şcoli, cu scopul de a le sprijini demersul perfecţionării profesionale, cu gândul că iniţiativa noastră le-ar putea fi utilă şi cu speranţa că i-ar putea inspira în optimizarea nobilei şi dăruitoarei lor activităţi.

Autoarele

Sibiu, mai 2004

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1
PROBLEMATICA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să opereze cu următoarele concepte: educaţia, noile educaţii, educaţia permanentă, reforma învăţământului, inovaţia în învăţământ;
- să explice formele şi funcţiile educaţiei;
- să interpreteze dinamica educaţiei în raport cu problematica lumii contemporane;
- să argumenteze necesitatea educaţiei permanente;
- să explice principalele direcţii ale reformei învăţământului românesc;
- să identifice principalele tipuri de inovaţie în învăţământ.

Conţinut:

1.1. Educaţia – delimitări conceptuale, forme şi funcţii
1.2. Educaţia şi problematica lumii contemporane. Noile educaţii
1.3. Educaţia permanentă
1.4. Elemente ale reformei în învăţământul românesc
1.5. Inovaţia în învăţământ

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: educaţia, noile educaţii, problematica lumii contemporane, educaţia permanentă, reforma învăţământului, inovaţie

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.1. Educaţia – delimitări conceptuale, forme şi funcţii

Educaţia, ca obiect de studiu al pedagogiei are în vedere activitatea de formare şi dezvoltare a personalităţii, ca şi modalităţile concrete de realizare a acesteia. Originea latină a cuvântului sugerează mai multe semnificaţii: "educatio" = creştere, hrănire, formare; "educo-educare" = a creşte, a hrăni, a forma, a instrui; "educo-educere" = a scoate din, a ridica, a înălţa.

Pe parcursul evoluţiei omenirii educaţia a căpătat sensuri multiple şi variate, aceasta fiind definită din unghiuri diferite de vedere. În esenţă, semnificaţia majoră a acestui concept este de scoatere a fiinţei umane din starea biologică şi ridicarea ei înspre starea spirituală, culturală. Pentru a exemplifica mai bine conceptul de educaţie, redăm în cele ce urmează câteva definiţii ale acestuia, conturate de-a lungul timpului:

- Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil (I. Kant);
- Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale sau mentale necesare vieţii sociale şi mediului pentru care sunt destinate (E. Durkheim);
- Educaţia înseamnă tot ceea ce facem noi înşine şi tot ceea ce fac alţii pentru noi, spre a ne apropia de perfecţiunea materiei noastre (J. Stuart Mill).

Unele definiţii evidenţiază scopul educaţiei, altele natura, conţinutul sau chiar funcţiile educaţiei. În general, principalele perspective de abordare a educaţiei se structurează în jurul a trei repere: sociale, psihologice şi psihosociale. Raportarea la aceste trei repere generează variate abordări ale educaţiei: ca produs, ca proces şi ca activitate.

- **educaţia ca produs** - reflectă în special rezultatele educaţiei la nivelul formării şi dezvoltării personalităţii. Cultura generală şi de specialitate, comportamentul, atitudinile, valorile împărtăşite, deprinderile şi priceperile, motivaţia, etc., sunt tot atâtea rezultate ale educaţiei.
- **educaţia ca proces** - are în vedere acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate. Educaţia este un proces specific uman care urmăreşte valorificarea resurselor interne ale personalităţii.
- **educaţia ca activitate** - reprezintă un ansamblu de acţiuni conştiente, sistematice în principal, pe care un subiect educaţional (educatorul) le exercită asupra unui obiect educaţional (cel care se educă) în vederea realizării unui scop bine determinat. În condiţii optime efortul comun şi conştient al celor doi actori (educatorul şi cel care se educă) evoluează înspre un stadiu superior al educaţiei şi umanizării: autoeducaţia.

Se poate spune că educaţia înglobează acţiunile (deliberate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate) de modelare a omului în perspectiva unor finalităţi racordate la repere social-istorice şi culturale.

Evoluând de la o etapă istorică la alta sub aspectul finalităţilor, conţinuturilor sau modurilor de realizare, educaţia şi-a păstrat însă misiunea ei fundamentală, şi anume de a transmite de la o generaţie la alta valorile materiale şi spirituale acumulate de societate la un moment dat, asigurând continuitatea la nivelul culturii şi civilizaţiei, dar şi schimbările inerente progresului omenirii.

Formele educaţiei

Educaţia se prezintă în trei ipostaze sau forme: educaţia formală, nonformală şi informală.

Educaţia formală se desfăşoară în instituţii specializate (şcoli, universităţi) sub forma unor acţiuni intenţionate, sistematice, exercitate în scopul dezvoltării personalităţii elevului sau studentului. Pregătirea acestora este asigurată de un corp profesoral specializat care are în vedere atingerea unor obiective explicite, clar formulate. Educaţia formală include „ansamblul acţiunilor intenţionat educative, organizate şi realizate în mod planificat, sistematic în cadrul instituţiilor şcolare şi universitare, prin intermediul sistemului de învăţământ, structurat şi ierarhizat în trepte şcolare şi ani de studii" (Cerghit, I., 1988). Instruirea şi educarea se realizează pe baza unor documente (planuri de învăţământ, programe şcolare, manuale) într-o structură organizatorică clară, asigurându-se conţinutul şi continuitatea la nivelul procesului de învăţământ, concretizat în activităţi de predare, învăţare şi evaluare.

Avantajul principal al educaţiei formale constă în posibilitatea asimilării sistematice a cunoştinţelor din diferite domenii ale cunoaşterii, în formarea de capacităţi, atitudini sau aptitudini necesare individului pentru integrarea în societate. Din acest motiv, educaţia formală este considerată nucleul demersurilor de instruire şi educare a individului. In pofida acestui fapt, la nivelul educaţiei formale persistă câteva probleme, cum ar fi: tendinţa de centrare exclusivă pe performanţele înscrise în programe, accentul pus pe asimilare masivă de informaţii, restrângerea libertăţii de acţiune a elevului sau studentului, caracterul monoton al unor activităţi, ceea ce predispune la dezinteres. Pe fondul acestor probleme, specialiştii domeniului atrag atenţia asupra nevoii de deschidere a şcolii faţă de realităţile şi problemele lumii contemporane, ca şi asupra imperativului de redimensionare a educaţiei şcolare din perspectiva educaţiei permanente.

Educaţia nonformală include ansamblul acţiunilor instructiv-educative structurate şi organizate într-un cadru instituţionalizat, dar în afara sistemului de învăţământ. Educaţia nonformală integrează două tipuri de activităţi:

- paraşcolare (de perfecţionare, reciclare, etc.);
- perişcolare (vizite, excursii, cercuri ştiinţifice, etc.).

Activităţile desfăşurate în aria educaţiei nonformale sunt opţionale sau facultative, exercitându-se prin intermediul unor instituţii sau medii, cum ar fi: cluburi ale copiilor, biblioteci, muzee, teatre, cinematografe, case de cultură, organizaţii non-guvernamentale. Acest tip de educaţie acoperă nevoile de învăţare ale copiilor, tinerilor, adulţilor sau chiar vârstnicilor, permiţând atingerea unor scopuri multiple în raport cu segmentul de populaţie vizat (lărgirea orizontului cultural, dezvoltarea unor interese şi aptitudini speciale, cultivarea unor modalităţi eficiente de petrecere a timpului liber, perfecţionarea profesională sau iniţirea într-o nouă activitate, destinderea, recreerea, etc.).

Educaţia nonformală prezintă avantajul unui spaţiu instructiv-educativ mai flexibil decât cel şcolar, oferind individului o mai mare libertate de acţiune, o diferenţiere a ofertei educaţionale în raport cu solicitările beneficiarilor, un câmp motivaţional mai larg şi mai dechis procesului de formare a personalităţii. Dezavantajul major ar fi acela că demersurile evaluative nu sunt foarte sistematice, ceea ce conduce spre absenţa unor autoevaluări riguroase.

Educaţia informală dă expresie caracterului spontan al diferitelor influenţe educaţionale care se exercită asupra individului. Educaţia informală include „totalitatea informaţiilor neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, prelucrate din punct de vedere pedagogic" (Cucoş, C., 1996).

Educaţia informală este rezultatul multitudinii de influenţe cotidiene, venite din zona mediului social, cultural, economic al individului (familia, civilizaţia rurală-urbană, cercul de prieteni, discuţiile ocazionale, mass-media, etc.). Această formă a educaţiei este prezentă de-a lungul vieţii, motiv pentru care se poate spune că educaţia informală precede şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi de realizare educaţia formală. Educaţia informală integrează un conţinut extrem de variat, rezultat din valorile, activităţile sau preocupările mediului existenţial al individului. Iniţiativa învăţării revine individului.

În toate ţările lumii, educaţia informală este în expansiune, cantitatea influenţelor dobândite în afara şcolii sporind semnificativ. Nu de puţine ori însă influenţele educaţiei informale pot intra în contradicţie cu acţiunile promovate în zona educaţiei formale. Ne referim la fenomene de infracţionalitate, la consumul de droguri, etc. În acest context se apreciază că rolul şcolii este de a ghida, completa şi corecta achiziţiile obţinute prin intermediul educaţiei informale şi nonformale. (Jinga, I., Istrate, I.,1998). Şcoala trebuie să se deschidă spre conţinuturile susceptibile de a fi asimilate de elevi în afara şcolii, să le valorifice şi în acelaşi timp să furnizeze elevilor criterii pentru selecţionarea şi interpretarea informaţiilor" (Cucoş, C., 1996).

Şcoala nu îşi mai poate permite să ignore mesajele celorlalte forme ale educaţiei şi experienţele acumulate de elevi în diferite contexte de viaţă, ci dimpotrivă are sarcina de a prelua şi prelucra influenţele educaţiei nonformale şi informale. Frontierele dintre cele trei forme ale educaţiei nu sunt rigide. Viziunea modernă asupra educaţiei acreditează raporturile de complementaritate şi interdependenţă între educaţia formală, nonformală şi cea informală. Articularea reală a celor trei forme ale educaţiei este însă o problemă complexă. Iată câteva sugestii, în ceea ce priveşte posibilitatea integrării celor trei forme ale educaţiei, din perspectiva educaţiei formale:

- lecţii deschise bazate pe informaţii provenite din mediul informal;
- lecţii organizate interdisciplinar cu echipe de profesori, pregătite în legătură cu informaţii dobândite de elevi în cadrul informal;
- activităţi educative care valorifică informaţiile de tip nonformal şi informal (ore de dirigenţie, ore de consiliere şi orientare);
- utilizarea la clasă a metodelor de învăţare independentă;
- activităţi extradidactice şi/sau extraşcolare (cercuri ştiinţifice, excursii didactice).

Integrarea sau articularea celor trei forme ale educaţiei poate asigura creşterea potenţialului pedagogic al activităţilor de formare şi dezvoltare a personalităţii în spaţiu didactic şi extradidactic.

În ceea ce priveşte **funcţiile educaţiei**, specialiştii domeniului au viziuni nuanţate. Şafran, O. (1982) evidenţiază:

- funcţia cognitivă (de transmitere a cunoştinţelor);
- funcţia economică (de pregătire şi formare a indivizilor pentru producţie);
- funcţia axiologică (de valorizare şi dezvoltare a potenţialului de creaţie culturală).

După I. Nicola (1992), funcţiile educaţiei sunt:

- selectarea şi transmiterea valorilor de la societate la individ;
- dezvoltarea potenţialului biopsihic al omului;
- pregătirea omului pentru integrarea activă în viaţa socială.

Racordând rosturile şi prefacerile educaţiei la realităţile româneşti, I. Jinga şi E. Istrate (1998), delimitează următoarele funcţii ale educaţiei în România:

- asigură realizarea idealului educaţional („dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative" – Legea Învăţământului, 1995)
- selecţionează şi transmite, de la o generaţie la alta, un sistem de valori materiale şi spirituale, considerate fundamentale;
- asigură pregătirea resurselor umane, în raport cu cerinţele dezvoltării economico-sociale ale ţării, ale pieţei muncii;
- îi pregăteşte pe copii, tineri şi adulţi pentru integrarea socio-profesională, ca şi pentru adaptarea la schimbările care au loc în ştiinţă şi în cultură, în lumea muncii şi a profesiilor, în societate şi în modul de viaţă al oamenilor;
- pune la dispoziţia tuturor oamenilor mijloacele necesare pentru dezvoltarea lor neîntreruptă, pe tot parcursul vieţii, potrivit principiului educaţiei permanente.

Oricare ar fi diferenţierile teoretice sub aspectul funcţiilor educaţiei, trebuie spus că de la educaţie se aşteaptă mult. Societatea contemporană marcată de un dinamism accentuat sub aspectul schimbărilor generează în permanenţă noi exigenţe, noi provocări, cărora educaţia trebuie să le facă faţă, prin structură, obiective, conţinuturi şi modalităţi de realizare, uzând de capacităţile ei de adaptare şi autoreglare. În cele ce urmează vom aborda acest subiect.

1.2. Educaţia şi problematica lumii contemporane. Noile educaţii

În ultimele decenii realitatea naţională şi internaţională se confruntă cu probleme cum ar fi: caracterul limitat al resurselor naturale, creşterea demografică, deteriorarea mediului, proliferarea conflictelor între naţiuni, accentuarea decalajelor între ţările sărace-ţările bogate, etc. Prin dimensiunile lor regionale şi universale aceste aspecte constituie un fenomen complex denumit generic **„problematica lumii contemporane"**. Acest concept a fost introdus de Clubul de la Roma, întemeiat în 1968 sub conducerea lui A. Peccei, ca o instituţie ce reuneşte specialişti din întrega lume preocupaţi de evoluţia şi destinul omenirii. Cercetările acestora redate sub forma unor rapoarte de analiză au fost supuse atenţiei lumii internaţionale.

În mod firesc sistemele educaţionale trebuie să răspundă exigenţelor acestor realităţi şi provocărilor lansate de spaţiul social. Conservatorismul specific sistemelor educaţionale, determină însă o rămânere în urmă a acestora în raport cu exigenţele sociale, ceea ce generează un fenomen foarte incomod, identificat în **criza educaţiei**. În anii 1960, Philip H. Coombs (pe atunci directorul Institutului Internaţional de Planificare a Educaţiei) explica criza mondială a educaţiei prin prisma a patru cauze:

- intensificarea cererii de educaţie, a afluxului candidaţilor la studii, pe de o parte şi penuria resurselor pedagogice, pe de altă parte;
- costurile ridicate pentru fiecare elev/student investite şi rezultatele aflate sub nivelul cheltuielilor, constatate la ieşirea din sistem;
- inadaptarea structurilor interne ale sistemelor de învăţământ la necesităţile externe în continuă schimbare;
- conservatorismul, inerţia cadrelor didactice, pe de o parte şi cerinţele de perfecţionare continuă a procesului de învăţământ, pe de altă parte (Coombs, P.H., 1968).

Aceste cauze sunt evidente şi astăzi la nivelul structurii funcţionale a sistemelor de învăţământ Soluţiile propuse pentru rezolvarea crizei mondiale a educaţiei se înscriu în două direcţii de acţiune socio-pedagogică: o direcţie de critică distructivă şi o direcţie de critică constructivă (Păun, E., 1982).

Direcţia de critică distructivă îl are ca reprezentant pe Ivan Iilich, care la începutul anilor 1970 susţinea ideea unei societăţi lipsită de şcoală (deşcolarizarea societăţii). Critica instituţiei şcolare îl conduce pe Iilich la o soluţie radicală, extremă de eliminare a acesteia. Pe plan ideologic, o asemenea idee poate să pară interesantă sau chiar şocantă, însă poziţia lui Iilich nu oferă o soluţie viabilă pentru criza şcolii, alternativa propusă mizând pe o educaţie exclusiv în afara şcolii. Este greu de imaginat că o societate a timpurilor noastre ar putea încerca un asemenea experiment, renunţând la educaţia sistematică, realizată prin şcoală în procesul de formare a tineretului. Chiar dacă unele critici la adresa şcolii sunt justificate, poziţia lui Iilich este una extremistă, pentru că „a recunoaşte că şcoala nu este o instituţie perfectă nu echivalează cu a susţine anularea ei" (Cucoş, C., 1998).

Direcţia de critică constructivă reflectă o politică educaţională coerentă în proiectarea şi realizarea reformelor şcolare. Această direcţie se reflectă şi în Rapoartele UNESCO, după 1970 şi până în prezent. Unul dintre cele mai cunoscute rapoarte este şi cel coordonat de Ed. Faure – „A învăţa să fii", care susţine că educaţia trebuie să fie globală şi permanentă ca urmare a trei fenomene noi: educaţia tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice; educaţia tinde să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există; societatea tinde să respingă un număr mare de produse oferite de educaţia instituţionalizată (Faure, Ed., 1974).

Cele trei fenomene propulsează reformele educaţionale ca singurele alternative pentru ieşirea din criză, datorită capacităţii acestora de a propune schimbări structurale şi sistemice opuse unor soluţii conjucturale, fragmentare, parţiale. Aceste alternative au fost exersate în anii 1960 şi au condus la persistenţa unor probleme care întreţin şi astăzi criza educaţiei, cum ar fi: pierderile şcolare, inegalităţile pedagogice sat-oraş, familii sărace-familii bogate, şcoli de elită-şcoli de masă, şcoli centrale-şcoli periferice, întârzierile şcolare, costurile ridicate ale educaţiei. Toate aceste probleme au fost identificate şi analizate de J. Thomas (1977), acesta susţinând ideea unei reforme autentice care să vizeze structurile sistemului, ca şi permanenţa inovaţiei pedagogice pentru a putea genera eficienţa educaţiei la scară socială.

Experţii domeniului educaţional consideră că reformele anilor 2000 trebuie să se bazeze pe politici educaţionale de anvergură, care să vizeze soluţii inovatoare structurale la nivelul sistemelor de învăţământ.

Noile educaţii

În contextul schimbărilor din spaţiul social, educaţiei îi revin o multitudine de sarcini inedite şi dificile. O direcţie de evoluţie a acesteia o reprezintă şi ceea ce numim „noile educaţii". Conturate ca raspunsuri pe plan internaţional în raport cu problemele majore care delimitează problematica lumii contemporane, **noile educaţii** sunt reprezentate de: educaţia pentru mediu, educaţia pentru pace şi cooperare, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia pentru comunicare şi mass-media, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru tehnologie şi progres, educaţia demografică, educaţia sanitară modernă, ş.a.m.d.

Noile educaţii sunt centrate asupra unor obiective şi mesaje determinând conţinuturile şi strategiile educaţiei în condiţiile lumii contemporane. În continuare vom face referire pe scurt la noile educaţii, enumerate mai sus.

Educaţia pentru mediu sau educaţia ecologică vizează ameliorarea calităţii mediului ambiant, consumarea şi utilizarea raţională a resurselor naturale, formarea unei conduite ecologice.

Educaţia pentru pace şi cooperare îşi propune să formeze şi să cultive aptitudini şi atitudini civice de abordare a problemelor sociale, prin dialog şi participare la rezolvarea conflictelor care apar în contextul comunităţii locale, zonale, naţionale sau chiar internaţionale.

Educaţia pentru participare şi democraţie îşi propune responsabilizarea individului, pentru a deveni un cetăţean conştient de drepturile şi responsabilităţile sale.

Educaţia pentru comunicare şi mass-media urmăreşte formarea capacităţii de valorificare culturală a informaţiei furnizată prin presă, radio, televiziune, în condiţiile unei oferte diversificate şi nu întotdeauna din perspectiva unor valori autentice.

Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare are în vedere formarea capacităţii de adaptare rapidă şi responsabilă a personalităţii umane la reformele, inovaţiile, transformările petrecute în diferite sectoare ale vieţii sociale.

Educaţia pentru tehnologie şi progres este necesară în condiţiile progreselor tehnologice şi vizează formarea unor aptitudini şi atitudini deschise în direcţia aplicării acestora într-o societate dinamică.

Educaţia demografică urmăreşte cultivarea responsabilităţii civice a indivizilor în raport cu problemele specifice populaţiei (creştere, scădere, migraţie, etc.).

Educaţia sanitară modernă vizează formarea unor competenţe de organizare raţională a vieţii în condiţiile rezolvării unor probleme specifice educaţiei nutriţionale, educaţiei sexuale, educaţiei casnice, etc.

Aceste noi educaţii marchează impunerea a noi obiective şi conţinuturi în practica educaţională. În principiu s-au conturat patru modalităţi/demersuri de introducere a noilor educaţii în sistemele moderne de învăţământ: demersul disciplinar, modular, infuzional şi transdisciplinar.

Demersul disciplinar presupune introducerea de discipline centrate pe un anumit tip de educaţie. De exemplu, educaţia ecologică apare ca disciplină de studiu în planurile de învăţământ la nivelul unui sistem şcolar, cu obiective şi conţinuturi reflectate în programele şcolare. Alte exemple de asemenea discipline: educaţia civică, educaţia pentru drepturile omului, educaţia sanitară, educaţia demografică, educaţia tehnologică, etc. Dificultăţile sau obstacolele unui asemenea demers constau în: supraîncărcarea planurilor de învăţământ, costuri implicate în pregătirea profesorilor care să predea astfel de discipline, ce presupun o abordare pluridisciplinară

Demersul modular/disciplinar implică crearea de module specifice noilor educaţii în cadrul disciplinelor tradiţionale. De exemplu, educaţia ecologică este abordată ca modul în cadrul biologiei. Dificultăţi: posibilitatea reală de a corela diferitele module introduse în cadrul unor discipline de învăţământ.

Demersul infuzional vizează transmiterea de mesaje ce ţin de noile educaţii în aria unor discipline diferite. De exemplu, problemele educaţiei ecologice sunt abordate simultan la biologie, fizică, chimie, geografie. Dificultăţi: riscul de a fi tratate ca „anexe" la disciplinele clasice, realizarea unei sinteze curriculare.

Demersul transdisciplinar presupune abordarea noilor educaţii sub forma unor sinteze ştiinţifice, realizate semestrial sau anual de echipe de profesori. De exemplu, problemele ecologice sunt abordate de o echipă de profesori (de filosofie, sociologie, economie, biologie, fizică sau chimie) în cadrul unor lecţii de sinteză, seminarii, conferinţe, dezbateri, concursuri. Acest demers este „probabil cel mai interesant, mai promiţător, dar şi mai greu de pus în aplicare" (Văideanu, G., 1996). Dificultăţi: mobilizarea şi responsabilizarea socială a educatorilor, abordarea globală a tematicii.

Preocuparea de a asimila aceste noi educaţii în curriculum-ul şcolar este în creştere. În învăţământul românesc s-au făcut câţiva paşi în această direcţie, aceste noi conţinuturi fiind abordate la orele de dirigenţie, precum şi la cele de consilire şi orientare. Educaţia tehnologică şi civică întrunesc rigorile demersului disciplinar şi apar ca obiecte de studiu distincte. Curriculum-ul la decizia şcolii oferă o altă posibilitate de integrare a noilor educaţii în şcoala românească.

1.3. Educaţia permanentă

Educaţia permanentă este un concept pedagogic fundamental care înglobează toate aspectele, dimensiunile sau formele actului educativ, realizabile pe întrega durată de viaţă a unui individ (vezi figura 1.1.). Educaţia nu se mai limitează la instituţia şcolară şi nici la anii copilăriei, adolescenţei sau tinereţii, pentru că în condiţiile unui dinamism existenţial evident pentru fiecare dintre noi, şcoala nu mai poate transmite cunoştinţe valabile pentru o viaţă de om. Pe de altă parte, capacitatea şi posibilitatea omului de a învăţa toată viaţa vin să întărească ideea educaţiei permanente.

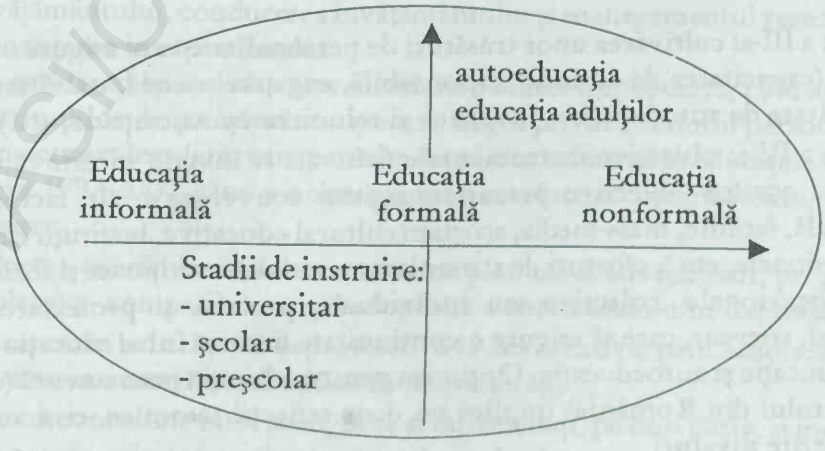


Figura 1.1 Paradigma educaţiei permanente

R. H. Dave (1991) apreciază că educaţia permanentă vizează activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane prin corelarea mai multor resurse:

- stadiile educaţiei (realizabile în ciclurile de viaţă: copilărie, preadolescenţă, adolescenţă, tinereţe, maturitate, bătrâneţe);
- conţinuturile educaţiei (dimensiunile: intelectuală, morală, estetică, fizică, tehnologică);
- formele educaţiei (formală, nonformală, informală);
- factorii educaţiei (familie, şcoală, comunitate).

Educaţia permanentă este văzută ca un concept-umbrelă pentru varietatea acţiunilor educative, ca un „sistem de obiective şi de tehnici educative, menite să asigure pregătirea oamenilor astfel ca aceştia să-şi întreţină necontenit capacitatea de autoinstruire şi autoeducare" (Salade, D., 1995).

Educaţia permanentă nu este doar un concept pedagogic fundamental, ci este considerată un *principiu organizator al sistemelor educaţionale moderne*. Educaţia permanentă tinde să devină o paradigmă pentru organizarea educaţiei contemporane, presupunând o expansiune pe verticală şi orizontală sub aspectul duratei de desfăşurare şi a multiplicării situaţiilor de învăţare (Cucoş, C., 1996). Din perspectiva educaţiei permanente, educaţia în şcoală nu este decât un debut, o pregătire pentru autoeducaţie şi autonomie intelectuală.

Realizarea unei educaţii permanente presupune trecerea de la heteroeducaţie (educaţia prin alţii) la autoeducaţie. Prima are rostul de a dezvolta condiţiile esenţiale (atitudini, motivaţii, capacităţi, deprinderi, cunoştinţe, tehnici de muncă intelectuală) pentru apariţia autoeducaţiei, ca activitate desfăşurată în scopul perfecţionării propriei personalităţi. Prin autoeducaţie, educaţia îşi pregăteşte devenirea calitativă ca educaţie permanentă.

Necesitatea educaţiei permanente decurge din mai multe aspecte, cum ar fi: procesul de accelerare a schimbărilor din diferite sfere ale vieţii sociale, dezvoltarea în ritm accelerat a ştiinţei şi tehnicii, uzura morală rapidă a cunoştinţelor, intensificarea mobilităţii profesionale, creşterea gradului de tehnologizare a profesiilor, confruntarea cu probleme ecologice, economice, demografice, creşterea cotei de timp liber, etc. Educaţia permanentă apare ca o modalitate de a ţine pasul cu ritmul schimbărilor din viaţa socială, dar şi ca o cale spre perfecţionare, spre desăvârşirea personalităţii. În acest context, educaţia permanentă devine „o necesitate pentru orice om şi o posibilitate pentru toate vârstele şi pentru toată viaţa" (Salade, 1995).

În ceea ce priveşte **obiectivele educaţiei permanente**, acestea sunt grupate în literatura de specialitate în patru grupe (vezi Dave, R.H., 1991):

- grupa I: însuşirea deprinderilor sociale fundamentale (lectură, calcul matematic/informatic, noţiuni elementare pentru menţinerea sănătăţii);
- grupa a II-a: dezvoltarea capacităţii de adaptare la o societate bazată pe anumite valori fundamentale (pace, democraţie, libertate, fericire, umanism, solidaritate, eficienţă, etc.);
- grupa a III-a: cultivarea unor trăsături de personalitate care asigură o nouă calitate a vieţii (capacitatea de opţiune responsabilă, angajare socială, stabilitate intrapsihică, capacitate de autodepăşire, însuşirea şi reînoirea cunoştinţelor, etc.);
- grupa a IV-a: obiective instrumentale (a învaţa să înveţi), interînvăţarea.

Realizarea acestor obiective presupun acţiuni convergente ale factorilor educaţiei permanente (şcoală, familie, mass-media, asociaţii cultural-educative, instituţii cultural-artistice, organizaţii profesionale, etc.), eforturi de armonizare a variatelor mijloace şi forme de instruire, sistematice sau ocazionale, colective sau individuale, precum şi proiectarea unui sistem educaţional global, coerent, care să asigure o continuitate firească între educaţia şcolară şi cea a adulţilor, între educaţie şi autoeducaţie. Opţiunea pentru educaţia permanentă (exprimată şi în Legea Învăţământului din România) implică nu doar reflecţii teoretice, ci şi acţiuni concrete desfăşurate la diferite niveluri.

1.4. Elemente ale reformei în învăţământul românesc

Reforma învăţământului reprezintă o schimbare fundamentală proiectată şi realizată la nivelul sistemului de învăţământ, în orientarea acestuia (schimbarea finalităţilor: ideal educaţional, scopuri şi obiective educaţionale), structura (de bază, materială, de relaţie sau de conducere) şi în conţinutul procesului de instruire (schimbarea planului de învăţământ, a programelor şcolare/universitare, a manualelor şcolare/cursurilor universitare, şi a altor materiale destinate învăţării) (Cristea, S., 1998). Definirea conceptului reflectă nu numai principalele direcţii de acţiune ale reformei, dar şi ordinea firească a schimbărilor necesare, la nivel de finalităţi-structură-conţinut. În general, la baza declanşării procesului de reformă a învăţământului se află evoluţia istorică a şcolii şi societăţii sau fenomenul de criză a educaţiei.

După criteriul valorii şi al intercondiţionării lor se distinge între *reforma de evoluţie* (caracterizată prin inovaţii curente, de mică anvergură) şi *reforma de restructurare* (care se referă la modificări de fond, profunde ale sistemului educaţional, în concepţie, structură, obiective sau resurse).

Imperativul unei reforme a sistemului de învăţământ românesc a devenit evident imediat după evenimentele istorice din decembrie 1989. Înfăptuirea unei reforme autentice în învăţământul românesc era impusă nu numai de nevoia de a ieşi din criza în care se găsea şcoala la acel moment (marcată de ideologia unei societăţi comuniste), dar şi de cerinţa ca şcoala să asigure într-o orientare fundamental diferită, pregătirea individului în spirit democratic, dat fiind orientările social-politice asumate la nivelul societăţii româneşti. Anii de după 1990, asimilaţi ca ani de tranziţie spre o societate democratică, marchează începutul unui lung drum înspre modernizarea învăţământului românesc. Trecerea de la un sistem rigid, centralizat specific perioadei comuniste înspre unul democratic, deschis, flexibil, guvernat de o nouă filozofie a educaţiei s-a dovedit a fi un proces amplu, complex şi de lungă durată.

Primii ani ai tranziţiei au fost lipsiţi de o politică coerentă în domeniul educaţiei, predominând măsuri de corecţie imediată, luate de multe ori sub influenţa diverselor grupuri de presiune sau din dorinţa de a înlătura cât mai rapid efectele cele mai vizibile ale educaţiei comuniste (de exemplu: reducerea normei didactice, ocuparea posturilor didactice fără concurs, schimbarea directorilor de şcoli, renunţarea la uniformele şcolare, sporirea numărului de locuri în licee şi universităţi, renunţarea la obligativitatea învăţământului de 10 ani, etc.). Aceşti ani au fost caracterizaţi de amânarea şi blocarea reformei. În prima variantă, lansată în 1993 -„Cartea Albă a Reformei" realizează o critică a sistemului educativ din România, insistându-se asupra blocajelor în lansarea reformei.

Anul 1995 marchează apariţia Legii Învăţământului, ca document esenţial care stă la baza sistemului educativ din România. Deşi contestată, apariţia acesteia a însemnat un progres în ceea ce priveşte politica educaţională, pe termen mediu şi lung, vizând în esenţă: principiile şi finalităţile sistemului de învăţământ, structura de funcţionare a sistemului de învăţământ, conţinutul învăţământului, conducerea învăţământului şi managementul resurselor umane, baza materială şi finanţarea învăţământului.

Tot în aceşti ani apar şi alte acte normative foarte importante, cum ar fi: Legea privind acreditarea instituţiilor de învăţământ superior, Legea privind Statutul personalului didactic. Se crează astfel un context legislativ care permite derularea reformei în educaţie. Aceasta începe să se relanseze în anii 1997-2000, când s-a optat pentru o reformă cuprinzătoare, concepută pe şase direcţii de măsuri:

- reforma curriculară (elaborarea a noi planuri de învăţământ, programe şi manuale şcolare) şi compatibilizarea europeană a curriculum-ului naţional;
- trecerea de la învăţarea reproductivă la cea creativă, prin rezolvare de probleme şi relansarea cercetării ştiinţifice în universităţi;
- o nouă conexiune între şcoli, licee şi universităţi, pe de o parte, şi mediul înconjurător economic, administrativ şi cultural, pe de altă parte;
- ameliorarea infrastructurii şi conectarea la comunicaţiile electronice ale lumii de astăzi;

- reforma managementului şcolar şi academic prin descentralizare şi crearea autonomiei instituţionale a unităţilor de învăţământ;
- iniţierea unor forme avansate de cooperare internaţională (Chiş, V., 2002).

Opţiunea pentru aceste direcţii asumate la nivel de reformă reflectă nevoia unei reconstrucţii majore, sistemice în învăţământ. Provocarea primordială este însă aceea de a implementa aceste schimbări „la firul ierbii" (Crişan, Al., 2003), adică la nivelul realităţii şcolii, la elevi şi profesori, pentru că ei sunt actorii actului educaţional şi factorii decisivi ai funcţionalităţii sistemului de învăţământ.

De multe ori schimbările generate în contextul reformei „de sus în jos", de la centru la baza sistemului, nu au fost înţelese de profesori, ceea ce a generat respingerea unor soluţii avansate. De exemplu, sistemul de învăţământ a fost infuzat în ultimii ani cu o mulţime de noutăţi conceptuale, fără ca profesorii să fi fost pregătiţi în acest sens. Or, fără o înţelegere adecvată a schimbărilor generate de reformă, fără aderenţa personalului didactic la aceste schimbări, reforma se derulează cu mari dificultăţi. Conservatorismul din cercurile politice şi educaţionale, subfinanţarea cronică a învăţământului, lipsa unor planuri concrete şi coerente de implementare a reformei la nivel de judeţ, şcoală, profesor, clasă, lipsa monitorizării şi a evaluării graduale a rezultatelor implementării, etc. au constituit alte obstacole sau greutăţi în calea reformei (Crişan, Al., 2003). În ciuda acestor disfuncţii se apreciază că reforma a pătruns în sistemul de învăţământ, schimbări importante fiind iniţiate în toate sectoarele acestuia. Iată doar câteva dintre acestea:

- elaborarea unui Nou Curriculum Naţional, a programelor-cadru pentru toate nivelele învăţământului preuniversitar;
- elaborarea de manuale alternative şi ghiduri metodologice de utilizare a acestora;
- modificarea structurii anului şcolar;
- elaborarea unui nou sistem de evaluare didactică şi de evaluare instituţională ;
- crearea de noi modele de formare a cadrelor didactice;
- reorganizarea reţelei şcolare;
- extinderea şcolilor profesionale;
- îmbunătăţirea infrastructurii educaţionale şi conectarea la tehnologiile informaţionale;
- investiţii locale în unităţile şcolare;
- descentralizarea învăţământului şi crearea premiselor pentru autonomie în reţeaua şcolară;
- autonomia universitară;
- relansarea învăţământului rural;
- crearea de parteneriate la nivelul şcolilor, universităţilor; etc.

Trebuie menţionat că doar în condiţiile unei continuităţi a reformei (care nu are un scop în sine, ci vizează finalităţi concrete, în folosul profesorilor, elevilor şi studenţilor) învăţământul românesc poate căpăta o faţă europeană.

1.5. Inovaţia în învăţământ

Inovaţia reprezintă elementul generator al oricărei reforme în domeniul educaţiei. Deosebindu-se de schimbările spontane înregistrate la nivelul sistemului de învăţământ, inovaţia presupune o înnnoire intenţionată şi fundamentată pe cercetări ştiinţifice în domeniul educaţiei. Inovaţiile satisfac următoarele condiţii:

- au caracter conştient, deliberat, intenţionat, planificat;
- presupun schimbări de fond privind problemele fundamentale ale educaţiei (strategii, atitudini, mentalităţi, paradigme, etc.);
- generează transformări importante, de durată şi rezistente în timp;
- presupun modificări substanţiale în proiecterea politicii educaţionale.

A.M. Huberman defineşte **inovaţia** ca „o îmbunătăţire măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin susceptibil de a se produce frecvent" (Huberman, A.M., 1978). Inovaţia presupune acceptarea, instalarea şi utilizarea unei schimbări cu efect pozitiv. În raport cu amploarea schimbărilor care au loc, se pot distinge două forme ale inovaţiei:

- *inovarea macrostructurală* (reforma învăţământului) care acţionează asupra tuturor componentelor structurale şi funcţionale ale învăţământului, vizând restructurarea integrală a acestora;
- *inovarea microstructurală* urmăreşte schimbări la nivelul componentelor sistemului instructiv-educativ (de exemplu, introducerea de noi planuri de învăţământ, de noi mijloace de instruire, promovarea unor metode noi de predare, etc.).

Între cele două forme există legături evidente, reforma învăţământului reprezentând de fapt un sistem de inovaţii, bine coordonate în vederea creşterii eficienţei sistemului. Schimbările din învăţământ sunt influenţate de agenţii acesteia. Se face distincţia între agenţi sau inovatori individuali (educatoare, învăţători, profesori, directori, inspectori, cercetători, etc.) şi agenţi instituţionali (Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Inspectoratele Şcolare, Casele Corpului Didactic, Universităţile, Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic, etc).

Referitor la conţinutul inovaţiilor, se disting trei categorii:

- *inovaţii materiale* - vizează echipamentul şcolar şi mediul de instruire (săli de clasă, laboratoare, mijloace de învăţământ, etc.);
- *inovaţii de concepţie* - se referă la modalităţile de proiectare şi organizare a procesului instructiv-educativ (structura curriculum-ului, strategii de predare-învăţare, modalităţi de evaluare, etc.);
- *inovaţii de conduită interpersonală* - surprind rolurile şi relaţiile dintre profesori-elevi, profesori-profesori, etc.).

După volumul schimbărilor, K. Havelock distinge patru tipuri de inovaţii (apud. Huberman, 1978), după cum urmează :

- *investiţii pentru asigurarea spaţiului şi a echipamentelor necesare*;
- *formarea de noi competenţe la educatori*;
- *schimbări de obiective* (cum ar fi: accentuarea învăţământului formativ, evaluarea permanentă şi obiectivă a randamentului şcolar, etc.);
- *schimbări în valori şi în orientare*, care aduc modificări importante la nivelul sistemului educaţional (cum ar fi: abordarea interdisciplinară a conţinutului instruirii, organizarea pe baze noi a educaţiei, etc.).

După natura lor, K. Havelock diferenţiază şase tipuri de schimbări (apud. Huberman, 1978), astfel:

- *substituirea* (de exemplu, înlocuirea unui manual cu altul);
- *remanierea* (schimbarea unor opinii sau practici; ex.: înlocuirea dirigintelui la orele de consiliere cu un specialist);
- *adăugirea* (de exemplu, evaluarea pe baza de portofoliu, utilizarea calculatorului în predare-evaluare);
- *restructurarea* (modificarea planurilor de învăţământ, introducerea unor metode noi de instruire, etc.);
- *eliminarea* unei maniere de lucru a profesorului sau elevului în favoarea alteia mai productive (renunţarea la învăţarea mecanică şi înlocuirea ei cu învăţarea logică);
- *consolidarea* unor comportamente, moduri de lucru care şi-au dovedit eficienţa (de exemplu, adoptarea unor noi argumente în favoarea metodelor active).

Pentru ca o schimbare în domeniul educaţional să aibă şanse de reuşită se consideră că aceasta trebuie să îndeplinească mai multe condiţii:

- *efectivitatea* - orice schimbare educaţională trebuie adusă la nivelul practicii educaţionale concrete;
- *accentul strategic pe resursa umană* - rolul esenţial în conceperea, realizarea şi evaluarea schimării îl au educatorii;
- *comunicarea* - orice schimbare educaţională are şanse de reuşită numai dacă există o comunicare autentică în interiorul şi exteriorul sistemului;
- *motivarea* - actorii schimbării trebuie motivaţi pentru a realiza schimbarea, prin încurajarea inovaţiilor, recompensarea practicilor noi şi recunoaşterea dreptului de a greşi;
- *participarea* - presupune atragerea tuturor părţilor interesate în eforturile reformatoare;
- *coerenţa*: schimbările trebuie subsumate unei viziuni integratoare;
- *expertiza* - presupune utilizarea în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării a expertizei recunoscute, fără prejudecăţi politice, etnice sau de altă natură;
- *formarea* - pentru ca schimbarea să aibă şanse de succes, principalii actorii ai schimbării, respectiv profesorii, trebuie să fie formaţi în spiritul schimbării, prin înnoirea atitudinilor, concepţiilor şi comportamentului profesional. (Iosifescu, Şt., 2000)

Un aspect deosebit de important este evaluarea schimbării, care trebuie realizată în funcţie de anumite criterii:

- *dezirabilitatea schimbării* - adică măsura în care o schimbare este necesară şi dorită;
- *fezabilitatea* - gradul în care o schimbare a fost sau este realizabilă;
- *acceptabilitatea* - măsura în care o schimbare a fost acceptată de indivizii, grupurile sau organizaţiile care o suportă.

Indiferent de tipul, natura, conţinutul sau amploarea inovaţiilor, importantă este atitudinea cadrului didactic în raport cu acestea, maniera în care le percepe, le conştientizează şi le interiorizează. Acceptarea şi introducerea inovaţiilor în învăţământ nu este un lucru lesne de realizat. Se ştie că oamenii preferă certitudinea, siguranţa, stabilitatea. Or, schimbările implică nouătăţi, diferenţe, incertitudini, motiv pentru care sunt privite adeseori cu suspiciune.

Rezistenţa la schimbare este cu atât mai mare cu cât oamenii trebuie să-şi modifice modul în care privesc lucrurile, obişnuinţele statornicite în timp. În cazul profesorilor, atitudinea şi comportamentul lor faţă de schimbare depind atât de personalitatea lor, cât şi de instituţia în care lucrează. Astfel, ignoranţa, rutina, obişnuinţa, pasivitatea, conformismul, teama de risc, autosuficienţa, pe de o parte sau lipsa sprijinului instituţional, conservatorismul, atitudinea autoritară a directorilor, pe de altă parte, constituie tot atâtea obstacole sau bariere în calea schimbării.

Pentru a reduce rezistenţa la schimbare, managerul şcolar trebuie să adopte un stil care să le permită actorilor schimbării (cadre didactice, elevi, etc.) să participe la elaborarea soluţiilor, să simtă că proiectul de inovaţie le aparţine şi că acesta va reduce dificultăţile, că schimbarea este compatibilă cu valorile lor personale şi că nu reprezintă o ameninţare la securitatea sau autonomia lor.

BCU IAŞI - DIGITAL LIBRARY

Rezumat

Fenomenul educaţiei înregistrează un dinamism accentuat, generat de ritmul accelerat al schimbărilor care caracterizează societatea contemporană. Articularea celor trei forme ale educaţiei (formală, nonformală şi informală), reconsiderarea funcţiilor educaţiei şi fenomenul de criză a acesteia, apariţia noilor educaţii (educaţia pentru mediu, pentru sănătate, educaţia demografică, educaţia pentru comunicare şi schimbare, educaţia pentru tehnologie şi progres, etc.), actualitatea educaţiei permanente, reformele la nivelul sistemelor de învăţământ sunt câteva dintre implicaţiile cerinţelor care vin din spaţiul social, cărora educaţia trebuie să le facă faţă, uzând de capacităţile ei de adaptare şi autoreglare.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru:

1. Elaboraţi câteva sugestii privind modul în care aţi putea valorifica informaţiile oferite de educaţia nonformală şi informală în predarea disciplinei dumneavoastră.
2. În ce măsură conţinuturile transmise în cadrul disciplinei pe care o predaţi pot contribui la realizarea noilor educaţii?
3. Sugeraţi modalităţi de pregătire a elevilor pentru educaţia permanentă.
4. Realizaţi un inventar al schimbărilor generate de reforma învăţământului pe care le-aţi perceput în şcoala în care lucraţi. Cu ce obstacole v-aţi confruntat în raport cu aceste schimbări?
5. Menţionaţi şi analizaţi cel puţin trei factori care trebuie luaţi în considerare în evaluarea şanselor de reuşită ale reformei învăţământului.

Bibliografie

1. Cerghit, I., (1988), *Determinaţiile şi determinările educaţiei*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti
2. Chiş, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană
3. Coombs, Philip, H., (1968), *La crise mondiale de l'education*, P.U.F., Paris
4. Cristea, S., (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti
5. Crişan, Al. (coord.), (2003), *Reformă la firul ierbii*, Humanitas Educational, Bucureşti
6. Cucoş, C., (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
7. Cucoş, C., (coord.), (1998), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Polirom, Iaşi
8. Faure, Editura, (coord.), (1974), *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti
9. Huberman, A.M., (1978), *Cum se produc schimbările în educaţie*, E.D.P., Bucureşti
10. Dave, R.H., (1991), *Fundamente ale educaţiei permanente*, Bucureşti
11. Iilich, I., (1971), *Une societe sans l'ecole*, Seuil, Paris
12. Iosifesu, Şt., (coord.), (2000), *Manual de management educaţional*, Editura ProGnosis
13. Jinga, I., Istrate, E. (coord.), (1998), *Manual de pedagogie*, Editura All
14. *Legea Învăţământului*, nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, nr.167
15. Lengrand, P., (1973), *Introducere în educaţia permanentă*, E.D.P., Bucureşti
16. Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti
17. Nicola, I., (1992), *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti
18. Păun, E., (1982), *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti
19. Salade, D., (1995), *Educaţie şi personalitate*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
20. Şafran, O., (1982), *Funcţiile educaţiei*, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., Bucureşti
21. Thomas, J., (1977), *Marile probleme ale educaţiei în lume*, E.D.P., Bucureşti
22. Văideanu, G., (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti
23. Văideanu, G., (1996), *UNESCO-50-EDUCAŢIE*, E.D.P., R.A. Bucureşti

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptele: ereditate, mediu, educaţie;
- să explice esenţa teoriilor cu privire la educabilitate;
- să argumenteze rolul eredităţii în dezvoltarea personalităţii umane;
- să încadreze conceptul de mediu între factorii dezvoltării psihice;
- să justifice poziţia realismului pedagogic faţă de rolul educaţiei în formarea personalităţii;
- să analizeze relaţiile dintre cei trei factori ai dezvoltării psihice;

Conţinut:

2.1. Conceptul de educabilitate
2.2. Teorii privind educabilitatea – esenţă, mecanisme, limite
2.3. Ereditatea – premisă naturală a dezvoltării psihoindividuale
2.4. Mediul – cadrul socio-uman al dezvoltării psihoindividuale
2.5. Educaţia – factor determinant al dezvoltării psihoindividua32le

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: educabilitate, ereditate, mediu, educaţie, teorii ereditariste, teorii ambientaliste, teoria dublei determinări

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.1. Conceptul de educabilitate

Educabilitatea se defineşte ca potenţialul de dezvoltare şi formare umană sub influenţa factorilor de mediu şi educaţie. Termenul este polisemantic, fiind acceptate mai multe interpretări:

- din punct de vedere *genetic* – educabilitatea înseamnă disponibilitatea genotipului uman în favoarea formării fenotipice individuale, conferită de acesta în cadrul limitelor codului genetic universal;
- din punct de vedere *filosofic* – educabilitatea semnifică libertatea individului de a se forma, aproape nelimitat, pentru a conferi vieţii sale un sens dincolo de condiţia tragică a omului, conştient fiind de perisabilitatea sa individuală;
- din punct de vedere *pedagogic* – educabilitatea trebuie înţeleasă ca ansamblul posibilităţilor de a influenţa, cu mijloace educative, formarea personalităţii fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre şi a particularităţilor înnăscute, care conferă fiecăruia individualitatea sa genetică.

Educabilitatea, în această ultimă perspectivă, se manifestă în relaţia educator – educat. Astfel, educatorul intră în această relaţie cu competenţe general umane (echilibrul biopsihic, însuşiri de personalitate, experienţă de cunoaştere şi de viaţă, disponibilitate de a comunica), cu competenţe profesionale (cultură generală, cultură de specialitate) şi didactice (tact pedagogic, stil didactic, etc.). La rândul lui, cel care se educă vine în această relaţie cu competenţe general umane (echilibrul biopsihic, capacităţi de cunoaştere, de raportare afectivă şi volitivă), cu o experienţă de cunoaştere în curs de constituire, cu o receptivitate nativă şi dobândită pentru cunoaştere, cu motivaţii instinctive şi dobândite, cu disponibilitatea de a comunica şi de a răspunde solicitărilor, cu capacitatea de a recepţiona, prelucra şi integra experienţa transmisă, cu particularităţi de sănătate psihosomatică.

Educabilitatea este un ansamblu de şanse de a fi eficient ca educator şi de a beneficia de relaţia educaţională ca educat. Condiţii ca: acceptarea reciprocă, înţelegerea psihologică, prestigiul autorităţii, capacităţile educatului, au rolul de a favoriza reuşitele educaţionale.

2.2. Teorii privind educabilitatea

Raportul dintre înnăscut şi dobândit, dintre datul ereditar şi influenţa mediului reprezintă o problemă fundamentală a psihologiei dezvoltării. Rădăcinile acestei dispute sunt însă mult mai vechi, putând fi regăsite în filosofie, dar şi în teoriile biologice ale tradiţiei intelectuale occidentale.

Teoriile ereditariste (ineiste) susţin, în esenţă, rolul fundamental al factorilor ereditari în evoluţia şi dezvoltarea omului (atât în plan filogenetic – evoluţia speciei - , cât şi în plan ontogenetic – evoluţia fiinţei de la naştere până la moarte). Pornind de la o interpretare denaturată a descoperirilor geneticii, autorii teoriilor ereditariste afirmă că factorii ereditari prestabilesc dezvoltarea psihică a omului. Tributari acestor concepţii sunt:

- preformaţioniştii secolului al XVII-lea, care considerau că în celula primordială era prefigurată întreaga fiinţă umană, un fel de omuleţ minuscul, dar perfect. Întreaga dezvoltare se rezuma la creşterea simultană a părţilor corpului preexistente într-o asemenea celulă. Chiar dacă o atare viziune naivă este clar respinsă de gândirea contemporană, ideea fundamentală a preformaţionismului, anume că există un „plan" sau un „tipar" al stării finale la care se va ajunge prin dezvoltare, persistă şi se exprimă în zestrea genetică specifică fiecărui individ;
- C. Lombroso, cu teoria „criminalului înnăscut" şi G. Szondi, cu teoria „impulsurilor" după care toate manifestările vieţii psihice sunt de natură impulsională, fiecăruia din impulsurile noastre corespunzându-i o genă, dominantă sau laterală;
- S. Freud, potrivit căruia în formarea şi manifestarea trăsăturilor de personalitate rolul principal îl au instinctele moştenite care se manifestă în primii ani ai copilăriei;

- teoriile rasiste, forme reacţionare ale determinismului biologic, care au dus la constituirea teoriilor despre superioritatea unor rase în raport cu altele;
- unele abordări ale neurobiologiei contemporane, cum ar fi cea a lui Gerald M. Edelman (laureat al premiului Nobel pentru fiziologie şi medicină în 1972), care susţine că toate sinapsele care vor servi la dobândirea de reprezentări pe parcursul vieţii sunt deja prefigurate în creier, rolul mediului fiind doar acela de a „desfiinţa" sinapsele care nu au nici un rost şi de a le susţine pe celelalte.

Teoriile ambientaliste susţin şi absolutizează rolul factorilor socioeducaţionali (mediul şi educaţia) în dezvoltarea psihoindividuală, negând sau desconsiderând semnificaţia factorilor ereditari. Pe o asemenea poziţie se află în psihologie curentul behaviorist, conform căruia mediul şi numai mediul determină cursul şi rezultatul dezvoltării. Abilităţile unui individ pot fi, din această perspectivă, în întregime modelate de mediul în care el trăieşte. Mai recent, unii reprezentanţi ai psihologiei dezvoltării din perspectivă conexionistă au propus, în mod similar, teza conform căreia mintea unui copil este produsul regularităţilor statistice preexistente în mediu. Toate reprezentările, întreaga viaţă cognitivă a fiinţei umane, nu ar fi, în ultimă instanţă, decât un rezultat al învăţării acestor regularităţi, neexistând nimic prespecificat în structurile noastre biologice/psihologice.

Teoria dublei determinări caută soluţia unui modus vivendi între cele două interpretări unilaterale, simpliste, încercând să evidenţieze nu numai influenţa în sine a celor două categorii de factori, ci şi interacţiunea lor în procesul dezvoltării personalităţii. În esenţă, această teorie susţine că programul genetic al individului este doar un ansamblu de virtualităţi a cărui actualizare depinde de condiţiile de mediu (Păun, E., 1988).

În această orientare se include teoria constructivismului, al cărei început în psihologie a fost marcat de Jean Piaget. Constructivismul conchide că atât cei ce susţin rolul eredităţii, cât şi cei ce sunt de partea rolului mediului greşesc, deoarece presupun că toate informaţiile legate de structura mentală (şi fizică) a unui organism există cumva înainte de apariţia acestuia. Pentru constructivişti structurile biologice şi psihologice sunt produsul emergent al interacţiunilor complexe şi dinamice dintre gene şi mediu. Această interacţiune se manifestă însă la multiple niveluri. Deja la nivel molecular şi la nivel celular genele interacţionează cu mediul intern al organismului. Aşa încât factorul „înnăscut", care în mod tradiţional se considera că este echivalent cu factorul „genetic", este deja un produs al interacţiunilor care au loc în interiorul organismului. Prin urmare, acesta nu reprezintă exclusiv efectul activităţii genelor.

Există însă şi interacţiuni între mediul extern şi organismul în ansamblul său. Aceste interacţiuni pot fi împărţite în două categorii: cele comune pentru toţi membrii unei specii, datorate mediului specific speciei (cum ar fi lumina, gravitaţia, etc.) şi cele specifice unui individ, sau unui grup restrâns de membri ai speciei, datorate mediului specific individului. Abia această din urmă categorie reprezintă factorul „dobândit" sau „învăţat" în adevăratul sens al cuvântului.

Ca rezultat al cercetărilor psihologice, biologice şi a anumitor concepţii filosofice s-a conturat ideea că ereditatea, mediul şi educaţia sunt principalii factori ai dezvoltării psihice. Progrese de ultimă oră din domeniile embriologiei şi psihogenezei umane confirmă şi aprofundează această teză.

2.3. Ereditatea - premisă naturală a dezvoltării psihoindividuale

Ereditatea poate fi definită ca însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generaţie la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului şi individului. Etimologic, termenul **ereditate** provine de la cuvântul latin „heres", care înseamnă moştenitor. În acest context putem remarca faptul că identitatea genetică este practic imposibilă între antecesori şi descendenţi, probabilitatea unei identităţi absolute fiind de 1 la 70 de trilioane. Rezultă astfel că din punct de vedere genetic fiecare individ este diferit, unic şi irepetabil în raport cu toţi ceilalţi din trecut, prezent sau viitor (Jinga, I., Istrate, E., 1998).

Consecinţa în plan educaţional este aceea că profesorul practician trebuie să aibă permanent în vedere faptul că în şcoală lucrează cu personalităţi distincte, diferite una de cealaltă. Deşi foarte importantă, problema transmiterii pe cale genetică a însuşirilor de la ascendenţi la descendenţi a fost studiată doar indirect, datorită limitelor etice ale realizării unor experimente la nivelul speciei umane. Prezentăm în continuare, pe scurt, principalele rezultate ale cercetărilor genetice cu relevanţă pentru sfera fenomenului educaţional:

- pe cale genetică se transmite un complex de predispoziţii sau potenţialităţi şi nu trăsăturile antecesorilor;
- ereditatea însuşirilor psihice este rezultatul unei determinări poligenetice, spre deosebire de caracteristicile morfologice şi biochimice;
- diversitatea psihică a subiecţilor umani nu este rezultatul exclusiv al factorilor ereditari, ci şi al factorilor de mediu;
- predispoziţiile ereditare se pot exprima la diferite momente de vârstă sau pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieţii individului în absenţa unor factori activizatori;
- unele aspecte ale vieţii psihice sunt puternic determinate ereditar (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea), iar altele mai puţin (caracterul, voinţa, atitudinile);
- ereditatea umană, spre deosebire de cea animală, conferă cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive. Spre exemplu, copilul mic este singurul care îşi pierde specificitatea dacă în copilărie este asistat de membrii altei specii, el animalizându-se în ciuda eredităţii sale de tip uman. Astfel, specia umană are cea mai lungă copilărie, deoarece animalului îi este dat prin instincte tot ceea ce trebuie să ştie pentru a supravieţui, pe când omul trebuie să înveţe majoritatea lucrurilor necesare asigurării supravieţuirii. În ciuda perfecţiunii sale instinctuale, animalul este inferior omului tocmai datorită specializării sale excesive şi incapacităţii de adaptare la variaţiile condiţiilor de mediu.

Ereditatea reprezintă fenomenul transmiterii informaţiei genetice de la ascendenţi la descendenţi. Organismele se diferenţiază prin genotip şi fenotip. *Genotipul* este totalitatea informaţiei genetice în stare latentă înaintea intervenţiei factorilor externi, în timp ce *fenotipul* reprezintă totalitatea caracteristicilor dobândite ca rezultat al interacţiunii genotipului cu mediul. Din această diferenţiere rezultă că zestrea genetică structurează trei categorii de „caractere" :

- *genotipul general* – conţine elemente „preformate", comune întregii specii: bipedismul, conformaţia corporală, alte caracteristici anatomo-fiziologice;
- *genotipul individual* – conţine elemente de variabilitate intra-specifiă (nu sunt doi indivizi umani identici): culoarea ochilor, a părului, elemente de configuraţie facială, timbrul vocal, etc. Acestea sunt elemente care diferenţiază infinit indivizii între ei, chiar dacă au caracteristici comune ale speciei;
- *potenţialul de formare sau epigenetic* – care la om este preponderent de natură psihică. Diferenţiem un potenţial general (toţi oamenii simt, vorbesc, memorează, etc.), dar şi grade specifice ale acestui potenţial. Trebuie să ţinem cont de elementul *preformat*, cel care face imposibilă depăşirea unui anumit nivel de educaţie în condiţiile unui retard intelectual, oricât de bine ar fi organizată şi exercitată influenţa educativă, dar şi de elementul *format*, care dovedeşte că dacă din doi indivizi cu potenţiale intelectuale apropiate, unul beneficiază de un mediu educogen superior, acesta va dovedi performanţe superioare celuilalt.

Zestrea ereditară este o premisă necesară, dar nu suficientă pentru dezvoltarea personalităţii individului. Caracterul polivalent se exprimă prin posibilitatea formării unor trăsături diferite, pe un fond ereditar asemănător, datorită intervenţiei factorilor de mediu şi educaţie. Concluzionând, putem spune că factorul genetic este o premisă naturală a dezvoltării, cu acţiune probabilistă, oferind fie o ereditate normală ce trebuie valorificată, fie o ereditate deficitară ce poate fi compensată în diverse grade.

2.4. Mediul – cadrul socio-uman al dezvoltării psihoindividuale

Mediul reprezintă ansamblul elementelor naturale, sociale, culturale ce ne înconjoară şi cu care omul este în interacţiune permanentă pe tot parcursul vieţii sale. Distingem în acest context existenţa a două planuri majore în care factorii de mediu acţionează asupra individului:

- *planul factorilor naturali* - include mediul fizico-chimic şi biotic, care îi asigură omului supravieţuirea (climă, sol, vegetaţie, faună, relief, etc.), determină nivelul de viaţă şi confortul material, influenţează sănătatea, alimentaţia, ritmul creşterii şi maturizării fizice;
- *planul factorilor sociali* - cuprinde mediul socio-uman, care presupune respectarea unor reguli de convieţuire din domeniul economic (instituţii economice, administraţie, mijloace de muncă, transport, comunicare), din domeniul politic (conducerea comunităţilor umane) şi din cel cultural (instituţii de învăţământ, de cultură ştiinţifică, tehnică, artistică, instituţii religioase), etc. În acelaşi plan includem principalele medii educaţionale: familia, şcoala, instituţiile de ocrotire socială, instituţiile extraşcolare, mediul profesional, comunitatea religioasă, comunitatea etnică, etc.

Din punctul de vedere al tipului de influenţe exercitate din partea factorilor de mediu distingem *influenţe ale mediului proxim al* (persoane şi situaţii cotidiene) *şi influenţe ale mediului distal* (mass-media, internet-ul). Datorită progresului tehnologic asistăm în prezent la o eliberare progresivă a individului de sub influenţele mediului proximal, la o creştere a expunerii acestuia la fluxul informaţional, nu întotdeauna benefic, al mijloacelor media, fapt ce implică exigenţe sporite la nivelul şcolii în ceea ce priveşte dezvoltarea capacităţii de selecţie şi valorizare a elevilor (Iacob, L., 1998).

Factorii de mediu nu trebuie reduşi însă la nivelul realităţii lor fizice, fiind necesară luarea în calcul a semnificaţiei acordate acestora de către subiectul uman, ştiut fiind faptul că omul nu reacţionează la evenimentele propriu-zise, ci la semnificaţia şi interpretarea lor. Accentul se pune astfel pe modul de interacţiune al subiectului uman cu aceştia, în sensul că un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului cu care se află în contact, este inert din perspectiva dezvoltării acestuia. Condiţia dezvoltării este ca factorii de mediu să acţioneze asupra subiectului uman, iar acesta să reacţioneze prin intermediul unei activităţi proprii specifice.

În concluzie, putem spune că acţiunea factorilor de mediu, la fel ca şi cea a eredităţii, este şi ea una de factură aleatorie, probabilistă, putând fi, în egală măsură, o şansă a dezvoltării sau un blocaj al acesteia. Mediul este asimilat prin învăţare şi educaţie.

2.5. Educaţia – factor determinant al dezvoltării psihoindividuale

Educaţia reprezintă factorul determinant al formării personalităţii. Având în vedere că ereditatea şi mediul sunt prezenţe obligatorii în dezvoltarea omului, dar cu contribuţii aleatorii, pozitive sau negative, asupra dezvoltării sale ontogenetice, societatea umană a elaborat şi perfecţionat un mecanism de creştere a controlului asupra dezvoltării ontogenetice, mecanism ce poartă generic, numele de educaţie. Din această perspectivă putem afirma că educaţia controlează şi organizează influenţele mediului asupra individului şi le adaptează la particularităţile de vârstă şi individuale ale acestuia. Altfel spus, educaţia face legătura şi mediază între potenţialitatea de dezvoltare, propusă de ereditate şi oferta de posibilităţi a mediului. Educaţia armonizează interacţiunea ereditate-mediu şi creează un climat favorabil actualizării potenţialităţilor genetice, fapt pentru care putem spune că educaţia este o activitate umană specializată în dezvoltare.

Rezultatele cercetărilor actuale în domeniu conduc, aproape fără excepţie, la validarea experimentală a modelului interacţionist al dezvoltării ontogenetice. Fără a nega importanţa factorilor ereditari şi de mediu, suntem totuşi îndreptăţiţi să afirmăm că educaţia, care include un sistem complex de acţiuni şi influenţe de natură formativă şi informativă, are un rol hotărâtor în dezvoltarea psihică şi în formarea personalităţii umane (Nicola, I., 1996).

Asemenea educaţiei, mediul influenţează individul între limitele stricte pe care le trasează ereditatea. Cu toate acestea, parafrazându-l pe H. Pieron, am putea spune despre copil că în absenţa acţiunii factorului „educaţie", acesta ar rămâne un simplu candidat la umanitate.

Rezumând cele expuse anterior considerăm că personalitatea este o sinteză a modurilor stabile de reacţie psihologică şi comportamentală a unui individ. Personalitatea umană este unică, originală şi irepetabilă. Ea apare şi se formează în cadrele unui proces complex de asimilare şi prelucrare de informaţii, proces ce poartă numele generic de învăţare. Desfăşurarea acestui proces se realizează la intersecţia şi sub auspiciile a două categorii de factori: interni (biologici şi psihologici) şi externi (mediul şi educaţia):

- *factorii biologici* includ ca şi componente esenţiale: ereditatea, vârsta, gradul de dezvoltare fizică, starea de sănătate, etc., iar *factorii psihologici* se referă în special la aspecte cum sunt: cunoştinţele, capacităţile operaţionale, motivaţia, voinţa, etc.;
- *factorii de mediu* sunt reprezentaţi de mediul familial, mediul cultural, mediul socio-economic şi mediul fizic în care se desfăşoară existenţa individului.

Indiferent de sensul acceptat putem constata, la o primă aproximare, că educaţia este o componentă a existenţei sociale, fiind în fapt o întâlnire de factură informaţională între individ şi valorile de orice natură ale societăţii.

Analiza conceptului educaţie poate fi realizată din mai multe perspective şi anume, etimologic, acţional, procesual şi relaţional. Astfel:

- **perspectiva etimologică** – rezultă din analiza originii cuvântului educaţie, distingându-se două traiecte explicative, convergente ca sens, dar distincte: latinescul educo-educare (a alimenta, a creşte, a îngriji) şi latinescul educe-educere (a duce, a conduce, a scoate). Reunind într-un concept actual sensurile oferite de către cele două interpretări putem opta pentru sintagma sinonimă „evoluţie dirijată". O lărgire a perspectivei, permite decantarea semiotică a celor două sensuri explicative ale conceptului educaţie şi conturarea, cu suficientă precizie, a înţelesului primar, originar al acestuia: pe de o parte, „a scoate individul din starea de natură şi a-l conduce spre starea de cultură", iar pe de altă parte, „ a creşte, a actualiza unele potenţialităţi existente doar în stare latentă";
- **perspectiva acţională** - semnifică un ansamblu de acţiuni desfăşurate deliberat, în cadrul unei societăţi, pentru transmiterea şi formarea la tinerele generaţii a comportamentelor şi valorilor acumulate de-a lungul timpului, a zestrei culturale a omenirii în general;
- **perspectiva procesuală** – implică acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate. Această transformare se realizează concomitent pe două coordonate sau dimensiuni fundamentale: dimensiunea psihologică (de transformare individuală prin acumularea culturii transmise în acţiunea educaţională) şi dimensiunea socială (de socializare, de dobândire a unor comportamente, atitudini sau conduite dezirabile din punct de vedere social);
- **perspectiva relaţională** - educaţia este, deopotrivă, o relaţie umană şi socială între educator şi educat, relaţie în interiorul căreia primul urmăreşte schimbarea intenţionată a celui de-al doilea, în conformitate cu un scop bine definit.

În raport cu încrederea în şansele şi în rezultatele educaţiei s-au conturat două poziţii, exprimate în optimismul şi scepticismul pedagogic, acestea manifestându-se la nivel de concepţie, atitudine sau stare de spirit. De-a lungul timpului, diverşi teoreticieni ai educaţiei s-au situat pe poziţiile optimismului sau ale scepticismului pedagogic, în funcţie de nivelul de dezvoltare economică şi culturală a societăţii, de ambianţa spirituală a epocii.

Adepţi ai **optimismului pedagogic**, încrezători în puterea educaţiei, au fost:

- umaniştii Renaşterii: Vittorino da Feltre, Francois Rabelais, Michel de Montaigne, Erasmus din Rotterdam - concepeau idealul educaţiei ca „homo universale";
- socialiştii utopici: Thomas Morus, Tommaso Campanella - susţineau ideea unei educaţii egale pentru toţi, în conformitate cu natura;
- Jan Amos Comenius - a promovat ideea că educaţia este calea spre bunăstarea umanităţii, că omul devine Om numai prin educaţie (erudiţie, moralitate, pietate);
- John Locke – adeptul ideii că educaţia este cea care determină deosebirile dintre oameni; 9 din 10 din oamenii pe care îi cunoaştem sunt buni sau răi, utili sau inutili, datorită educaţiei pe care au primit-o;
- Jean Jacques Rousseau – susţinea că de la natură omul este bun, dar societatea îl viciază, de aceea copilul trebuie scos din societate, din mediul citadin şi educat la ţară, în conformitate cu natura lui interioară;
- Johann Heinrich Pestalozzi – convins că educaţia îl pregăteşte pe om pentru o viaţă plină de demnitate, de dragoste pentru oameni, dragoste pentru mamă în primul rând.

Scepticismul/pesimismul pedagogic se explică, parţial, din punct de vedere social şi istoric, datorită conflictelor, războaielor, perioadelor de refacere după dezastre naturale şi sociale. Acestea au generat stări puternice de tensiuni şi dezamăgiri, au influenţat modul de gândire asupra perspectivelor vieţii, a speranţelor omului şi a educaţiei sale. Adepţii acestei poziţii au susţinut :

- predestinarea biologică, genetică a omului şi imposibilitatea influenţării exterioare a formării şi dezvoltării sale (se fundamentează astfel educaţia elitelor şi a deficienţilor);
- că procesul cunoaşterii se realizează prin raţiune şi revelaţie, graţia divină fiind factorul de dezvoltare a fiinţei umane, iar rolul educaţiei este limitat (neotomiştii);
- că omul are dreptul să trăiască într-un univers marcat de iubire şi de caritate, deschis spre divinitate, acestea fiind cele mai importante elemente pentru devenirea individului (personaliştii);
- că fiinţa umană nu există efectiv, ci devine ceea ce trebuie să fie, iar educaţia îl pregăteşte pe om pentru existenţa inautentică, cotidiană (cu obligaţii şi griji) şi atunci are sentimentul aruncării în lume, al absurdului, al neantului, trăieşte frica de moarte, disperarea că s-a pierdut de sine (Martin Heidegger);
- că esenţa omului este libertatea de a alege: omul este condamnat să fie liber, îşi alege libertatea, esenţa, iar în asta constă măreţia, disperarea, neliniştea lui (Jean Paul Sartre).

Ideea acceptată astăzi, exprimă o **atitudine realistă,** care susţine că educaţia optimizează raporturile interacţionale ale factorilor ereditari cu ansamblul factorilor de mediu, în vederea asigurării unor influenţe cât mai benefice asupra devenirii şi dezvoltării personalităţii umane. Prin urmare, dezvoltarea psihică este rezultatul interacţiunii complexe dintre ereditate, mediu şi educaţie. Educaţiei îi revine însă rolul conducător în formarea şi dezvoltarea personalităţii deoarece:

- organizează de o manieră optimă influenţele factorilor de mediu;
- depistează predispoziţiile ereditare, le diferenţiază şi le grăbeşte intrarea în funcţiune, suplimentându-le forţa;
- crează premisele interne favorabile acţiunii prielnice anumitor factori externi.

În concluzie, putem afirma că acţiunea de modelare a omului se realizează pornind de la potenţialul ereditar, la care se adaugă influenţa factorilor de mediu şi de educaţie. Prin educaţie individul este impulsionat să evolueze spre stadiul de personalitate formată, autonomă, responsabilă, conformă cu un model dezirabil social (Jinga, I., Istrate, E., 1998).

Rezumat

Educabilitatea reprezintă particularitatea specifică omului de a se dezvolta sub influenţa factorilor de mediu şi educaţie, pornind de la potenţialul ereditar. Din punct de vedere pedagogic, educabilitatea trebuie înţeleasă ca ansamblul posibilităţilor de a influenţa, cu mijloace educative, formarea personalităţii fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre şi a particularităţilor înnăscute, care conferă fiecăruia individualitatea sa genetică.

Procesul dezvoltării umane se sprijină pe terenul eredităţii, îşi extrage conţinuturile din datele furnizate de mediul socio-cultural şi este ghidat de educaţie. Astfel, ereditatea, mediul şi educaţia sunt consideraţi ca factori ai dezvoltării psihice. În raport cu ceilalţi doi factori, educaţia are rolul conducător întrucât activează, dirijează potenţialul genetic, atenuează sau estompează efectele lui negative, creează şi valorifică un mediu propice pentru educaţie şi auto-educaţie, contracarând influenţele negative.

Controversele în legătură cu rolul şi ponderea acestor factori în dezvoltarea umană, i-a plasat pe specialişti pe poziţii teoretice diferite, chiar opuse. Astfel, s-au conturat : teoriile ereditariste, teoriile ambientaliste şi teoria dublei determinări. În raport cu încrederea în şansele şi în rezultatele educaţiei s-au conturat două poziţii, exprimate în optimismul şi scepticismul pedagogic, acestea manifestându-se la nivel de concepţie, atitudine sau stare de spirit.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Identificaţi factorii dezvoltării psihice şi construiţi o schemă logică prin care să determinaţi relaţiile dintre aceştia.
2. Aprofundaţi cunoştinţele privind cei trei factori ai dezvoltării psihice prin studiul lucrării *Introducere în psihologie* de Paul Osterrieth şi reflectaţi asupra următoarelor aspecte: raportul ereditate – mediu – educaţie (între 10/ 11 – 14/15 ani şi 14/15 - 18/19 ani); rolul mediului şi raportul acestuia cu educaţia pentru aceleaşi perioade de vârstă.
3. Explicaţi esenţa teoriilor elaborate în problema educabilităţii şi evidenţiaţi implicaţiile lor pedagogice.
4. Analizaţi diferenţele dintre optimismul, scepticismul şi realismul pedagogic. Cum se manifestă aceste atitudini în mentalitatea şi conduita profesorilor?

Bibliografie

1. Antonesei, L., (1996) *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom
2. Birch, A., Hayward, Sh., (1999), *Diferenţe interindividuale*, Bucureşti, Editura Tehnică
3. Cucoş, C., (2002), *Pedagogie*, Iaşi, Editura Polirom
4. Iacob, L.,(1998), *Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor şcolare*, în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura Polirom
5. Jinga, I., Istrate, E., (1998), *Manual de pedagogie*, Bucureşti, Editura All
6. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, E.D.P.
7. Păun, E., (1988), *Educabilitatea*, în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, Bucureşti, Tipografia Universităţii

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3
FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să opereze cu diferitele tipuri de finalităţi: ideal, scopuri, obiective educaţionale;
- să analizeze relaţiile dintre finalităţile educaţiei, pe baza schemei derivării obiectivelor educaţionale;
- să explice funcţiile obiectivelor educaţionale;
- să examineze obiectivele specifice disciplinei pe care o predau prin prisma taxonomiilor pentru domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor;
- să prezinte avantajele/limitele demersului de operaţionalizare a obiectivelor;
- să formuleze obiective operaţionale în baza procedurilor lui Mager şi De Landsheere, respectând condiţiile de elaborare ale acestora.

Conţinut:

3.1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv educaţional
3.2. Taxonomia finalităţilor
3.3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: finalitate, ideal educaţional, scopuri şi obiective educaţionale, taxonomie pedagogică, operaţionalizarea obiectivelor

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv educaţional

A educa înseamnă „a conduce" o persoană, şi după cum remarca G.De Landsheere "acţiunea de a conduce şi noţiunea de nicăieri se exclud reciproc" (Landsheere, G., 1979). Educaţia este în fapt un sistem de acţiuni exercitate în mod conştient şi sistematic asupra unor persoane în vederea transformării acestora potrivit unor finalităţi, determinate de contextul social-istoric în care se desfăşoară educaţia. Conceptul de **finalitate** (care conferă educaţiei caracterul teleologic) exprimă acea componentă a procesului educaţional care asigură sensul, orientarea şi direcţiile acţiunii instructiv-educative. În funcţie de gradul de generalitate finalităţile educaţiei se exprimă prin idealul, scopurile şi obiectivele educaţionale.

Idealul educaţional este finalitatea de maximă generalitate, care reflectă modelul sau tipul de personalitate solicitat de condiţiile sociale ale unei etape istorice, pe care educaţia este chemată să-l formeze în procesul desfăşurării ei (Nicola, I., 1992). Idealul educaţional dă expresie legăturilor dintre societate şi educaţie, angajând toate resursele instructiv-formative ale societăţii existente la nivel instituţional (educaţie formală şi nonformală) şi non-instituţional (educaţie informală) şi orientează întreg procesul instructiv-educativ.

În cadrul idealului educaţional se pot delimita trei dimensiuni (Nicola, I., 1992):

- dimensiunea socială (este în acord cu tendinţele de dezvoltare ale unei societăţi);
- dimensiunea psihologică (idealul reflectă tipul de personalitate pe care o societate îl doreşte pentru a corespunde nevoilor ei);
- dimensiunea pedagogică (are în vedere posibilităţile educaţiei de a transpune în practică idealul).

Reflectând realităţile istorice, specificul de dezvoltare a societăţii, dar şi perfecţionarea continuă a educaţiei, idealul educaţional are un caracter istoric şi dinamic totodată. Iată câteva exemplificări privind idealul educaţional de-a lungul vremii:

- în antichitate, în Atena idealul educaţional urmărea dezvoltarea armonioasă a personalităţii, în plan estetic, moral, fizic şi militar (kalokagathia), iar în Sparta viza îndeosebi dezvoltarea fizică şi militară;
- în feudalism idealul a cunoscut două modele distincte: idealul clerical, care concepea personalitatea ca rezultat al însuşirii celor şapte arte liberale (gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, geometria, astronomia şi muzica) şi idealul cavaleresc, care concepea personalitatea ca rezultat al însuşirii celor şapte virtuţi cavalereşti (călăria, mânuirea spadei, vânatoarea, înotul, şahul, cântul şi recitarea de versuri);
- în Renaştere, idealul era formarea unei personalităţi cu o cultură enciclopedică („homo universale");
- în epoca modernă se impune idealul personalităţii eficiente într-o activitate productivă (pentru faza de industrializare timpurie), idealul personalităţii complexe, multilaterale (pentru faza industrializării avansate) şi idealul personalităţii creatoare (pentru societatea postindustrială);
- idealul educaţional al şcolii româneşti constă în „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative" (Legea Învăţământului din România, 1995, art. 3.)

În esenţă, se poate spune că idealul educaţional se referă întotdeauna la om, la posibilitatea devenirii lui în condiţiile unei optime înfăptuiri a educaţiei. Idealul educaţional se exprimă prin scopuri şi obiective.

Scopurile educaţionale sunt finalităţile care intermediază legătura dintre idealul şi obiectivele educaţionale, exprimând secvenţe ale modelului de personalitate umană, realizabile în practica instructiv-educativă.

În timp ce idealul educaţional este singular, general la nivelul unei epoci, scopurile educaţionale sunt multiple, concretizând conţinutul idealului la diferite niveluri ale activităţii educative.

Scopurile vizează intenţionalităţi educaţionale particulare, specifice, pentru diferite dimensiuni ale educaţiei (educaţia intelectuală, estetică, morală, etc.), pentru diferite nivele şi profile de învăţământ, pentru diferite tipuri de şcoli. (Ionescu, M., 2000). Formarea culturii generale la tânăra generaţie, pregătirea pentru profesiune, pregătirea pentru viaţa de familie, sunt câteva exemple de scopuri educaţionale.

Unui ideal educaţional îi corespund mai multe scopuri. În raport cu idealul şcolii româneşti, Legea Învăţământului preconizează mai multe scopuri, cum ar fi:

- însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale;
- formarea capacităţilor intelectuale, a disponibilităţilor afective şi a abilităţilor practice, prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice;
- asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii şi autoinstruirii pe durata întregii vieţi;
- educarea în spiritul drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii;
- cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană şi de valorile moral-civice, a respectului pentru natură şi mediul înconjurător;
- dezvoltarea armonioasă a individului prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului;
- profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale. (Legea Învăţământului, 1995, art.4)

Obiectivele educaţionale sunt finalităţile care particularizează şi concretizează idealul şi scopurile educaţionale, la nivelul diferitelor forme ale activităţii instructiv-educative sau al diferitelor discipline de învăţământ. Obiectivele educaţionale sunt enunţuri care dau expresie intenţiei de a determina schimbări la nivelul personalităţii elevului, ca urmare a implicării sale efective în activităţi de predare-învăţare (Ionescu, M., 2000). În raport cu idealul sau scopurile, care vizează schimbări ample la nivelul personalităţii umane, obiectivele sunt ipostaza concretă, particulară a conceptului de finalitate a educaţiei.

Obiectivele educaţionale pot exercita mai multe funcţii (Potolea, D., 1988):

- *Funcţia de orientare valorică a procesului didactic* se referă la faptul că formularea obiectivelor constituie o opţiune către anumite valori considerate importante, schimbările preconizate în personalitatea elevilor urmând a fi promovate din perspectiva acestor valori.
- *Funcţia de anticipare a rezultatelor şcolare* determină proiectarea obiectivelor prin indicarea capacităţilor, a performanţelor sau rezultatelor dorite la finalul diferitelor secvenţe de instruire. Pentru aceasta obiectivele se formulează astfel încât să indice în termeni concreţi rezultatele aşteptate.
- *Funcţia evaluativă* arată că obiectivele constituie reperele, criteriile activităţii de verificare, apreciere şi notare a randamentului elevului. Pentru aceasta este necesar ca obiectivele să fie formulate clar şi în termeni de achiziţii concrete.
- *Funcţia de organizare şi reglare a procesului de învăţământ* se referă la faptul că obiectivele sunt implicate în proiectarea, realizarea şi evaluarea activităţilor de predare-învăţare. Modificarea unui obiectiv sau nerealizarea unuia propus determină schimbări în componentele activităţii didactice respectiv analize retrospective privind modul de desfăşurare al activităţii, pentru a regla activitatea didactică.

În baza acestor funcţii complementare, se apreciază că obiectivele sunt extrem de importante în proiectarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ, având o influenţă asupra tuturor componentelor acestuia.

Finalităţile educaţiei – ideal, scopuri şi obiective, suportă transformări, ceea ce înseamnă că nu sunt prescrise definitiv. Acestea dau expresie unor opţiuni valorice mereu în schimbare. Spre exemplu, în mod tradiţional obiectivele erau centrate pe asimilarea de cunoştinţe, însă cerinţele lumii contemporane au impus o nouă ierarhie a obiectivelor, care să vizeze în primul rând formarea unor atitudini şi capacităţi intelectuale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, şi abia apoi asimilarea de cunoştinţe (Văideanu, G., 1988).

Între finalităţile educaţiei există strânse interdependenţe. Astfel, idealul determină scopurile şi obiectivele educaţionale, iar acestea concretizează la diferite nivele cerinţele generale ale idealului. Finalităţile au o poziţie cheie în orice sistem educaţional, deoarece în funcţie de acestea se organizează sistemul de învăţământ, se structurează conţinutul învăţământului, se selectează strategiile educaţionale, etc. De altfel, restructurările la nivelul finalităţilor educaţiei antrenează majoritatea reformelor învăţământului din ultimele decenii.

3.2. Taxonomia finalităţilor

Taxonomia finalităţilor reprezintă o modalitate de clasificare sistematică, de ordonare ierarhică a obiectivelor educaţionale. În subcapitolul precedent s-a subliniat faptul că obiectivele reprezintă *finalităţile microstructurale*, valabile la nivelul procesului de învăţământ, în timp ce idealul şi scopurile educaţionale reprezintă *finalităţile macrostructurale*, valabile la nivelul întregului sistem de învăţământ. Trecerea progresivă de la nivelul finalităţilor macrostructrurale spre cele de la nivel micro se realizează prin intermediul derivării obiectivelor educaţionale (vezi figura 3.1.).

Finalităţile microstructurale, adică obiectivele, sunt structurate în raport cu mai multe criterii. Astfel, după gradul de generalitate, obiectivele pot fi ierarhizate în modul următor:

- **obiective generale** ale procesului de învăţământ - au în vedere ţelurile care orientează activitatea tuturor cadrelor didactice pe toată perioada şcolarităţii (de exemplu, dezvoltarea gândirii, a creativităţii, etc.);
- **obiective de generalitate medie** - vizează ţelurile unor nivele, forme, discipline de învăţământ, realizabile prin acţiunea tuturor educatorilor care acţionează în compartimentul respectiv al sistemului (de exemplu, formarea profesorilor este un obiectiv al instituţiilor de învăţământ superior cu profil pedagogic);
- **obiective operaţionale** - reprezintă ţelurile concrete ale fiecărei activităţi didactice (lecţie, curs, seminar, activitate de laborator, etc.). sub forma acţiunilor pe care trebuie să le realizeze elevul/studentul sub conducerea profesorului (de exemplu, elevii să redacteze o compunere de tip reportaj pe o temă la alegere).

Este important de reţinut că dacă în elaborarea obiectivelor se porneşte de la cele generale, pentru realizarea lor se porneşte de la cele operaţionale.

După tipul de activitate solicitat, se poate vorbi de :

- **obiective informative** - vizează cunoaşterea (achiziţionarea cunoştinţelor într-un anumit domeniu);
- **obiective formative** - au în vedere formarea unor capacităţi sau deprinderi.

După domeniul la care se referă, obiectivele se clasifică astfel:

- **obiective cognitive** - se referă la asimilarea de cunoştinţe, la formarea de capacităţi intelectuale;
- **obiective afective** - vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
- **obiective psihomotorii** - se referă la operaţii manuale, la formarea de conduite motrice, practice.

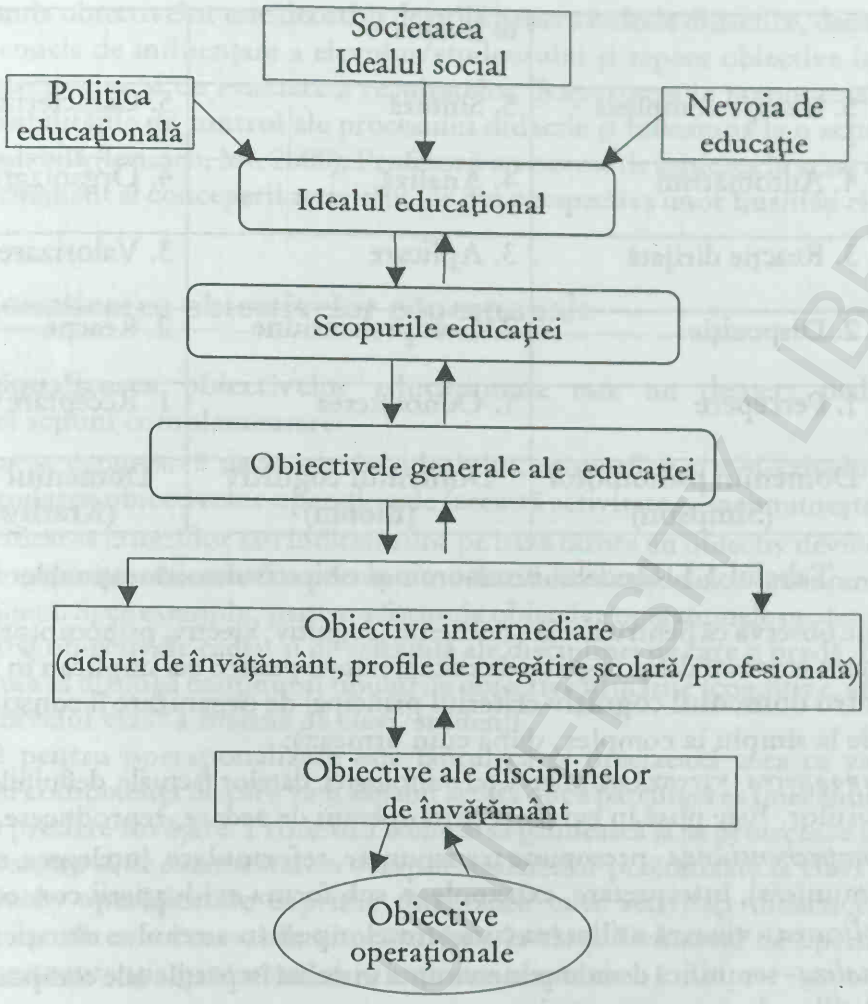


Figura 3.1. Derivarea obiectivelor educaţionale

Din perspectiva curriculară se pot distinge:

- **obiective ale ciclurilor de învăţământ** – se referă la finalităţile învăţământului preşcolar şi primar, la obiectivele învăţământului secundar inferior şi la obiectivele învăţământului secundar superior (liceul);
- **obiectivele cadru** – se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice unei discipline de învăţământ, realizabile de-a lungul mai multor ani de studiu (de exemplu: "dezvoltarea capacităţilor de a recepta şi de a produce texte scrise şi orale de diverse tipuri", este un obiectiv-cadru urmărit în predarea Limbii şi literaturii române în liceu);
- **obiectivele de referinţă** – specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de cunoştinţe şi de competenţe de la un an de studiu la altul (de exemplu: "la sfârşitul clasei a IX-a elevul va fi capabil să exprime oral sau în scris reacţiile proprii la receptarea textelor literare").

Cea mai cunoscută taxonomie este cea elaborată de B. Bloom şi colaboratorii săi (1968), care acoperă obiectivele din domeniul cognitiv. Pentru domeniul afectiv, s-a impus taxonomia obiectivelor afective, elaborată de Krathwohl, iar pentru domeniul psiho-motor, mai reprezentativă este taxonomia lui Simpson (vezi tabelul 3.1.):

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

	6. Evaluare	
5. Reacţie complexă	5. Sinteză	5. Caracterizare
4. Automatism	4. Analiză	4. Organizare
3. Reacţie dirijată	3. Aplicare	3. Valorizare
2. Dispoziţie	2. Comprehensiune	2. Reacţie
1. Percepere	1. Cunoaşterea	1. Receptare
Domeniul psihomotor (Simpson)	**Domeniul cognitiv (Bloom)**	**Domeniul afectiv (Krathwohl)**

Tabelul 3.1. Modelul taxonomic al obiectivelor educaţionale

Se poate observa că pentru fiecare domeniu (cognitiv, afectiv, psihomotor) se delimitează în mod progresiv etape cu diferite grade de complexitate pentru cei implicaţi în actul învăţării.

A. Pentru **domeniul cognitiv** criteriul principal de organizare îl constituie ordonarea obiectivelor de la simplu la complex, după cum urmează:

- *Cunoaşterea* - vizează asimilarea terminologiei, datelor factuale, definiţiilor, principiilor, teoriilor. Este pusă în evidenţă prin operaţii de redare, reproducere, recunoaştere.
- *Comprehensiunea* - presupune transpunere, reformulare, înţelegere, rezumarea unei comunicări, interpretare, extrapolare, sub forma evidenţierii consecinţelor, etc.
- *Aplicarea* - vizează utilizarea cunoştinţelor pentru a rezolva situaţii noi.
- *Analiza* - semnifică descompunerea unui material în părţile sale componente, relevarea relaţiilor dintre aceste părţi, etc.
- *Sinteza* - echivalează cu capacităţile de ordin creativ, materializate în producerea unei lucrări personale (compunere), în elaborarea unui plan de acţiune, etc.
- *Evaluarea* - implică formularea judecăţilor de valoare în legătură cu o anumită problemă, pe criterii de coerenţă, rigoare, eficienţă, etc.

B. **Domeniul afectiv** adoptă drept criteriu de clasificare interiorizarea unei norme sau valori. Etapele fundamentale sunt:

- *Receptarea* - presupune conştientizarea de către elev a prezenţei unor valori, norme, exigenţe şi acordarea atenţiei.
- *Reacţia* - presupune răspunsul voluntar la aceste valori (elevul le caută şi simte satisfacţie în raport cu ele).
- *Valorizarea* - implică preţuirea şi preferinţa elevului pentru valori, acceptarea acestora.
- *Organizarea* - se referă la ierarhizarea valorilor în sistem şi stabilirea valorilor dominante.
- *Caracterizarea* - sistemul de valori constituit exprimă personalitatea elevului.

C. **Domeniul psihomotor** utilizează ca principiu ierarhic de ordonare gradul de stăpânire al unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie:

- *Perceperea* - este actul preparator pentru o deprindere motorie şi se bazează pe stimulare şi descifrare senzorială.
- *Dispoziţia* - se referă la starea de pregătire pentru a putea efectua un act motor (cunoaşterea ordinii operaţiilor, a instrumentelor necesare).
- *Reacţia dirijată* - are în vedere componentele din care se constituie o deprindere.
- *Automatismul* - reprezintă deprinderea finalizată.
- *Reacţia complexă* - implică deprinderile eficiente, în contexte diferite.

Taxonomia obiectivelor este deosebit de utilă pentru cadrele didactice, deoarece oferă un sistem unitar, concis de influenţare a elevului/studentului şi repere obiective în acţiunea de proiectare a obiectivelor şi de evaluare a rezultatelor. Raportarea la taxonomia obiectivelor îmbogăţeşte posibilităţile de control ale procesului didactic şi îndeamnă la o acţiune didactică dirijată şi controlabilă (Ionescu, M., 2000). Profesorii au nevoie de iniţierea în acest domeniu şi de un exerciţiu permanent al conceperii activităţii lor din perspectiva unor finalităţi clare şi coerent articulate.

3.3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale

Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale este un demers pedagogic, care presupune două acţiuni complementare:

- trecerea progresivă de la nivelul idealului, scopurilor şi obiectivelor generale la formularea obiectivelor operaţionale (această activitate se mai numeşte şi derivare);
- specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv devine operaţional.

Operaţionalizarea obiectivelor presupune valorificarea modelelor taxonomice evocate în secţiunea anterioară. Spre exemplu, pentru a formula obiective operaţionale profesorul trebuie să consulte mai întâi obiectivele cadru şi de referinţă ale disciplinei pe care o predă. De asemenea, profesorul trebuie să distingă conţinutul tipului de obiective urmărite (cognitive, afective, psihomotorii), ca şi nivelul vizat a fi atins de elevi/studenţi.

Esenţial pentru operaţionalizare este faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanţa sau competenţa de care va fi capabil acesta după parcurgerea unei anumite secvenţe a procesului de predare-învăţare. Profesorii trebuie să gândească şi să proiecteze foarte riguros condiţiile de exersare şi de manifestare a comportamentelor preconizate la elevi sau studenţi.

Obiectivele operaţionale exprimă finalităţile unei activităţi didactice, sub forma comportamentelor direct observabile şi măsurabile la elevi. Demersul de operaţionalizare a obiectivelor uneşte intenţia profesorului cu acţiunea elevului.

În literatura de specialitate s-au impus mai multe **proceduri de operaţionalizare**, care sunt de fapt algoritmi în elaborarea obiectivelor. Cele mai răspândite sunt cele ale lui R.F. Mager şi G. De Landsheere, pe care le prezentăm în cele ce urmează.

Procedura de operaţionalizare a lui R.F. Mager presupune parcurgerea a trei etape în elaborarea unui obiectiv operaţional:

1. *specificarea comportamentului final*, a rezultatului care se aşteaptă de la elev la finalul activităţii, luând ca referinţă categoriile taxonomice şi formulele (verbele de acţiune) indicatoare de comportamente (vezi tabelul 3.2.);
2. *precizarea condiţiilor* în care elevii urmează să demonstreze că au dobândit performanţa preconizată, prin formule verbale ca: „având acces la...", „fiind date...", „pus în situaţia de...", „utilizând...", „cu ajutorul...", „după...", „alegând un...", „pe baza...", „sub forma...", etc.;
3. precizarea *criteriilor de evaluare*, adică specificarea nivelului de reuşită minimală sau a nivelului la care să se situeze cunoştinţele, deprinderile elevilor pentru a decide asupra realizării sau nerealizării obiectivelor (de exemplu: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate, numărul maxim de greşeli tolerate, reuşita estimată în procente, intervale de timp acordate pentru rezolvarea sarcinilor, indici de viteză, precizie şi calitate în ceea ce priveşte modul de lucru al elevilor, etc.).

Exemplificare:

1. Comportamentul	1. Elevii să localizeze
2. Condiţii	2. pe hartă
3. Criterii	3. cel puţin trei râuri.

Tabelul 3.2. redă domeniile în care se regăsesc obiectivele, nivelele pe care le presupun aceste domenii, precum şi câteva exemple pentru fiecare dintre acestea.

Domeniul psiho-motor	Domeniul cognitiv	Domeniul afectiv
1. Percepere să observe, să recunoască, să analizeze, să compare, etc.	**1. Cunoaştere** să definească, să recunoască, să identifice, să dobândească, să enumere, să formuleze, etc.	**1. Receptare** să asculte, să diferenţieze, să separe, să aleagă, să combine, să accepte, etc.
2. Dispoziţie să dorească, să insiste, etc.	**2. Comprehensiune** să explice, să ofere exemple, să interpreteze, să distingă, să rezume, să transforme, etc.	**2. Reacţie, răspuns** să discute, să practice, să joace, să se conformeze, etc.
3. Reacţie dirijată să aplice, să răspundă, etc.	**3. Aplicare** să aplice, să stabilească legături, să demonstreze, să folosească	**3. Valorizare** să accepte, să renunţe, să nege, să dezbată, să argumenteze
4. Automatism să execute corect	**4. Analiză** să observe, să distingă, să aleagă, clasifice, să deducă, să ilustreze	**4. Organizare** să discute, să compare, să formuleze, să organizeze,
5. Reacţie complexă să execute corect, fără efort	**5. Sinteză** să compună, să relateze, să povestească, să planifice, să formuleze, să rezume, etc.	**5. Caracterizare** să schimbe, să revizuiască, să completeze, să aprecieze critic, să rezolve
	6. Evaluare să aprecieze, să decidă, să argumenteze, etc.	

Tabelul 3.2. Integrarea domeniilor pentru operaţionalizarea obiectivelor (după De Landsheere G. şi V., 1979)

Procedura de operaţionalizare a lui G. de Landsheere cuprinde cinci etape în formularea unui obiectiv operaţional, corespunzătoare celor cinci întrebări de mai jos:

1. Cine va produce comprtamentul dorit?
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins?
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanţa)?
4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul?
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător?

Exemplificare:

1. Subiectul	1. Elevul
2. Comportamentul	2. să construiască
3. Performanţa	3. un aparat de radio
4. Condiţii	4. alegând piesele după o schemă dată,
5. Criterii	5. iar aparatul să recepţioneze cel puţin cinci posturi.

În elaborarea obiectivelor operaţionale trebuie respectate mai multe **cerinţe**:

- orice obiectiv să se refere la activitate de învăţare a elevilor şi nu la activitatea profesorului;
  - exemplu corect: „elevii să identifice... “, „elevii să demonstreze...”;
  - exemplu incorect: „să transmit elevilor cunoştinţe despre...”, „să demonstrez elevilor..”.
- obiectivul să descrie comportamente observabile la elevi;
  - exemplu corect: „să observe”, „să identifice”, „să definească”, etc.;
  - exemplu incorect: „să cunoască”, „să înţeleagă”, „să simtă”, „să ştie”, „să sesizeze” (sunt considerate formule ambigue, susceptibile de interpretări variate).

- obiectivul să fie formulat în termeni expliciţi care să vizeze o singură operaţie sau acţiune;
- obiectivele să fie variate, depăşind nivelul simplei reproduceri de informaţii;
- să exprime operaţia logică sau abilitatea mentală activată şi nu informaţia, ideea sau problema de rezolvat;
  - exemplu corect: „elevii să analizeze...", „elevii să interpreteze...";
  - exemplu greşit: „elevii să spună că...", etc.
- să se evite numărul exagerat de obiective operaţionale pentru o lecţie;
- în cazul în care sarcinile de învăţare vizează creativitatea, atitudinile sau convingerile elevilor posibilitatea de operaţionalizare se diminuează şi se recomandă ca obiectivul să consiste mai mult într-o descriere a condiţiilor în care urmează să se producă comportamentul, fără a mai specifica actul comportanental particular (Ionescu, M., Radu. I., 1995)

Specialiştii domeniului atrag atenţia profesorilor asupra confuziilor realizate în contextul elaborării obiectivelor operaţionale. Iată câteva dintre acestea: confuzia dintre obiectivele concrete şi conţinutul instruirii (subiectul lecţiei), confuzia dintre obiectivele concrete şi scopurile generale ale educaţiei sau confuzia dintre obiectivele concrete şi activitatea profesorului.

Valoarea obiectivelor operaţionale decurge din funcţiile pe care acestea le îndeplinesc (prezentate în subcapitolul anterior). Obiectivele operaţionale asigură o ordine posibilă şi necesară în proiectarea şi desfăşurarea demersului didactic. Demersul de operaţionalizare a obiectivelor prezintă şi anumite limite. O primă limită este impusă de caracteristicile disciplinei predate. Astfel, disciplinele care au un pronunţat caracter algoritmizat (fizica, matematica, chimia, gramatica, etc.) oferă posibilităţi sporite pentru operaţionalizarea obiectivelor. În cazul disciplinele socio-umane, a căror cunoaştere este evaluată cu ajutorul unor criterii cantitative, dar şi calitatative şi care implică frecvent exprimarea unor atitudini, convingeri, formularea unor judecăţi de valoare, operaţionalizarea clasică este mai dificil de realizat. Aceasta nu înseamnă că obiectivele urmărite în predarea-învăţarea acestor discipline nu pot fi definite clar şi precis.

Apoi, obiectivele care au în vedere convingerile, atitudinile, trăsăturile caracteriale, sentimentele nu pot fi operaţionalizate. La fel se întâmplă în cazul dezvoltării creativităţii, a rezolvării de probleme pe căi euristice. Astfel de obiective „neoperaţionale" au un caracter deschis, pentru că fiecare elev are posibilitatea să dea un răspuns personal, care nu poate fi prevăzut, standardizat. Dificultăţile operaţionalizării unor asemenea obiective nu anulează efortul profesorilor de a le identifica şi de a le preciza cât mai bine pentru a urmări realizarea lor în cadrul demersurilor instructiv-educative.

Rezumat

Educaţia se desfăşoară sub incidenţa unor finalităţi (ideal, scopuri şi obiective educaţionale), care-i conferă acesteia un caracter teleologic. În literatura de specialitate s-au consacrat mai multe încercări de clasificare a finalităţilor. O primă distincţie se face între finalităţile macrostructurale (idealul şi scopurile educaţionale) şi finalităţile microstructurale (obiectivele). După gradul de generalitate, se disting: obiective generale, intermediare şi operaţionale. După domeniul la care se referă, obiectivele sunt: cognitive, afective şi psihomotorii. Aceste taxonomii devin relevante pentru cadrele didactice în contextul demersului de operaţionalizare a obiectivelor.

Procedurile de operaţionalizare prezentate şi exemplificate (a lui Mager şi a lui G. De Landheere) evidenţiază caracterul aplicativ al tematicii abordate. Obiectivele operaţionale asigură o ordine necesară în proiectarea şi realizarea activităţii didactice. Pe lângă avantajele pe care le implică demersul de operaţionalizare, acesta are şi limite. Astfel, nu toate obiectivele se pot operaţionaliza (de exemplu, cele care vizează creativitatea, motivaţia, afectivitatea, atitudinile).

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Analizaţi raporturile dintre obiectivele-cadru şi de referinţă la disciplina pe care o predaţi.
2. Identificaţi în obiectivele de mai jos cele trei etape ale procedurii de operaţionalizare a lui Mager:
   - elevii să formuleze după consultarea materialelor distribuite 5 soluţii de reducere a poluării;
   - elevii să identifice verbele dintr-un text dat, minim 7 din 10, în cinci minute de activitate independentă.
3. Elaboraţi trei obiective operaţionale la o temă din disciplina dvs., utilizând procedura lui Mager.
4. Identificaţi în exemplele de mai jos, cele cinci etape ale operaţionalizării obiectivelor, utilizând procedura lui G. De Landsheere:
   - elevii să identifice substantivele dintr-un text dat, pe baza cunoştinţelor însuşite; obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi identificate 8 din cele 10 substantive pe care le conţine textul.
   - elevii vor fi capabili să deseneze unghiuri pe baza unor măsuri date, utilizând raportorul; obiectivul va fi atins dacă vor fi desenate 5 unghiuri din cele 8 precizate în sarcina de lucru.
5. Elaboraţi cel puţin trei obiective operaţionale utilizând procedura lui G. De Landsheere la o temă din specialitatea dumneavoastră.

Bibliografie

1. Bloom, B.S. et collaborateurs, (1968), *Taxonomie des objectives pedagogiques*, I. Domaine cognitive (trad.), Lavallee, Montreal, Education Nouvelle
2. Cristea, S., (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti
3. De Landsheere, G., De Landsheere, V., (1979), *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P.
4. Ionescu, M., (2000), *Taxonomia didactică şi problematica ei actuală*, în *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Presa Universitară Clujeană
5. Ionescu, M., Radu, I., (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
6. Jinga, I., Negreţ, I., (1994), *Eficienţa învăţării*, Editis, Bucureşti
7. *Legea Învăţământului*, nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, nr.167
8. Nicola, I., (1992), *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti
9. Potolea, D., (1988), *Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti
10. Văideanu, G., (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti
11. Voiculescu, Fl., (1995), *Elaborarea obiectivelor educaţionale*, Editura Imago, Alba-Iulia

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4
STRUCTURA ŞI DINAMICA PERSONALITĂŢII

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptul de personalitate umană;
- să explice conţinutul diferitelor teorii despre personalitate şi implicaţiile lor educaţionale;
- să identifice structura personalităţii;
- să definească temperamentul şi conotaţiile sale pedagogice;
- să caracterizeze aptitudinile şi implicaţiile lor educaţionale;
- să explice evoluţia caracterului de-a lungul preadolescenţei şi adolescenţei;
- să precizeze tendinţele noi în cercetarea structurii personalităţii.

Conţinut:

4.1. Conceptul de personalitate. Modele de abordare a personalităţii
4.2. Structura personalităţii – temperament, aptitudini, caracter
4.3. Perspective noi în abordarea structurii personalităţii

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: personalitate, teorii ale personalităţii, eul, temperament, aptitudini, caracter

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4.1. Conceptul de personalitate. Modele de abordare a personalităţii

Problematica dezvoltării personalităţii nu este una strict psihologică. Filosofia, literatura, antropologia, sociologia sau pedagogia i-au acordat spaţii semnificative. Au fost elaborate numeroase teorii, fiecare oferind o imagine tentantă asupra naturii umane. Diversitatea faţetelor ei este însă o necesitate, deoarece numai aşa, afirma M. Ralea, putem înţelege omul integral. Privită la nivelul omului integral, personalitatea este un sistem bio-psio-socio-cultural ce se constituie fundamental în condiţiile existenţei şi activităţii din primele etape ale dezvoltării individuale în societate. În această viziune holistă omul este şi poate fi privit ca o entitate, ca un tot unitar şi relativ autonom. Dar omul este şi trebuie să fie privit şi ca un punct de intersecţie a multiple şi diverse serii de relaţii şi interacţiuni (fizice, sociale, informaţionale, culturale). Sistemul este atât închis, pentru a se delimita de rest, cât şi deschis, pentru a se corela şi a dăinui.

Interesul acordat studiului personalităţii este deosebit şi acest lucru reiese cu uşurinţă din abundenţa studiilor prezente în literatura de specialitate. De exemplu, într-o lucrare de referinţă în domeniu - *Structura şi dezvoltarea personalităţii* - Gordon Allport invocă şi discută peste 50 de definiţii ale personalităţii. El defineşte personalitatea ca organizare dinamică în individ a acelor sisteme psiho-fizice care îi determină gândirea şi comportamentul (1981). În Dicţionarul de psihologie (1995) al lui Norbert Sillamy, personalitatea este definită ca elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează şi o diferenţiază de altă persoană.

Personalitatea este un agregat de aptitudini şi atitudini care are în centrul său Eul ca un factor de integrare şi coordonare. Întregul edificiu al personalităţii este concentrat pe conceptul de Eu. Când spunem „Eu", încercăm să însumăm totul despre noi înşine – simpatiile şi antipatiile noastre, temerile şi virtuţile, vigoarea şi slăbiciunile noastre. Cuvântul „Eu" este ceea ce ne defineşte pe fiecare din noi ca individ, ca persoană separată de alţii, incluzând imaginea de sine, viziunea asupra propriei persoane, dar şi raporturile cu ceilalţi. Eul îşi asumă însăşi fiinţa cu care se identifică printr-un proces de confruntare cu alţii, printr-un proces de intermodelare în baza tuturor experienţelor şi apartenenţelor la relaţii şi categorii sociale (Popescu – Neveanu, P., 1976). În dezvoltarea sa Eul se constituie succesiv, parcurgând trei etape şi anume: etapa eului corporal, apoi cea a eului social şi, în final, definirea eului spiritual. Achiziţia acestor etape nu este liniară, ci ele se suprapun, se cointegrează.

Dacă recurgem la o analiză etimologică a conceptului de personalitate regăsim că termenul derivă din latinescul „persona" care se referă la masca utilizată de un actor într-o piesă. Ca atare, persoana desemnează masca publică, „faţa" pe care noi o etalăm celorlalţi. În virtutea acestei derivări etimologice am putea lesne conchide că personalitatea se referă doar la caracteristicile externe, vizibile, la acele aspecte pe care şi ceilalţi le pot vedea. Astfel, personalitatea unui individ poate fi definită în termeni de impresie pe care persoana o face asupra altora, ceea ce persoana pare să fie. În realitate, termenul semnifică mult mai mult. În mod obişnuit ne referim la mai multe atribute ale unui individ, la o sumă sau o colecţie de caracteristici care sunt mult mai profunde decât aparenţele fizice superficiale. Ne referim la o sumă de dimensiuni care nu pot fi observate direct, la acelea pe care o persoană încearcă să le ascundă de noi sau pe care noi încercăm să le ascundem vederii altora.

De asemenea, utilizăm cuvântul personalitate atunci când ne referim la caracteristici de durată. Putem afirma că personalitatea unui individ este relativ stabilă şi predictibilă. Aceasta nu înseamnă că personalitatea este rigidă şi neschimbătoare. Ea poate, aşa cum vom vedea, să-şi releve diferite aspecte în funcţie de situaţie. Tindem, de asemenea, să credem că personalitatea este unică. Constatăm similarităţi între oameni şi cu toate acestea sesizăm că indivizii posedă caracteristici speciale sau combinaţii de caracteristici care-i disting unii de ceilalţi. În virtutea experienţelor cotidiene, avem tendinţa să percepem personalitatea ca o reţea stabilă şi unică de caracteristici, care poate suferi însă modificări ca răspuns la diferite solicitări externe.

Atunci când ne propunem să studiem sistematic şi intensiv indivizii de fapt noi vrem să ştim ce sunt ei, de ce se comportă într-un anumit fel, şi cum au devenit ceea ce sunt. Ca atare, orice teorie asupra persoanei trebuie sa fie în măsură să ofere răspunsuri la aceste trei întrebări.

Întrebarea „ce?" se referă la caracteristicile persoanei şi la modul cum ea este organizată în relaţiile cu ceilalţi. Întrebarea „de ce?" se orientează spre motivele care particularizează comportamentul individului. Răspunsurile la această întrebare relevă aspectele motivaţionale ale persoanei. Întrebarea „cum?" se referă la factorii determinanţi ai personalităţii. În ce mod şi în ce măsură forţele genetice şi cele ambientale au interacţionat pentru a determina structura şi funcţionarea actuală a personalităţii.

Prin urmare, o teorie ne poate ajuta să înţelegem în ce măsură, spre exemplu, anxietatea este o caracteristică personală, cum această caracteristică de personalitate s-a dezvoltat, de ce anxietatea se relevă doar în anumite contexte şi de ce individul adoptă preferenţial un anumit comportament atunci când este anxios. Răspunsurile pe care le primim când adresăm asemenea întrebări ne conduc spre trei concepte, deosebit de utile în înţelegerea personalităţii. Acestea sunt: **structura, procesele, creşterea şi dezvoltarea.**

Termenul de **structură** se referă la cele mai stabile şi mai trainice aspecte ale personalităţii. Acestea reprezintă „cărămizile" edificiului numit personalitate, ele sunt comparabile cu părţile componente ale corpului uman sau cu ceea ce sunt atomii şi moleculele în fizică şi chimie. Concepte structurale precum trăsăturile, răspunsurile, obişnuinţele, sinele, etc. au devenit foarte populare şi utile în încercările de a răspunde la întrebarea „ce sunt oamenii?".

Procesele se referă la conceptele dinamic-motivaţionale pe care le utilizăm atunci când căutăm explicaţii pentru un anumit comportament. Dacă reiterăm modelul corpului uman atunci trebuie să acceptăm că acesta trebuie gândit nu doar în termenii unei organizări, structurări a părţilor, ci şi în cei ai unor procese ce relaţionează aceste părţi. Similar personalitatea deţine procese ce servesc dimensiunii funcţionale, ce iniţiază şi întreţin comportamentele individuale.

Sintagma **creştere şi dezvoltare** este puternic relaţionată cu cele două concepte anterioare. O teorie privind creşterea şi dezvoltarea trebuie să ofere cele mai coerente argumente privitoare la modificările structurale de la naştere la maturitate şi la schimbările corespunzătoare ale proceselor personalităţii, invocând de fiecare dată factorii determinanţi. În acest sens, diferitele teorii accentuează fie rolul factorilor genetici, fie al celor ambientali (cultură, clasă socială, familie, etc.), ca principali determinanţi ai personalităţii.

Din perspectivă pedagogică, problema personalităţii este legată de dezvoltare şi de educaţie, având scopul de a identifica cele mai eficiente căi de stimulare a personalităţii copilului. Vom aborda în continuare trei modele ale personalităţii şi relevanţa lor formativ-educativă.

Modelul (teoria) trăsăturilor. Unitatea conceptuală de bază este trăsătura, adică o dispoziţie generală de a te comporta într-un anumit fel. Oamenii pot fi descrişi în termeni de probabilitate de a se comporta într-un anumit mod - de exemplu, probabilitatea de a fi extravertit şi prietenos sau dominant şi asertiv.

Unul din principalii reprezentanţi ai acestui model este *Gordon W. Allport* (1897-1967). Conform teoriei sale, trăsăturile au existenţă reală şi chiar fundamentare neurobiologică. Ele reprezintă dispoziţii generale ale persoanei, care sunt responsabile de consistenţa comportamentelor sale în diferite situaţii. Aceste trăsături pot fi definite prin 3 proprietăţi: frecvenţă, intensitate şi gama situaţiilor în care se relevă. Allport realizează o distincţie importantă între trei tipuri de trăsături: trăsăturile cardinale, centrale şi secundare. Astfel:

- o *trăsătură cardinală* - exprimă o dispoziţie atât de pătrunzătoare şi importantă în viaţa unei persoane încât i se poate vedea amprenta în fiecare act al acesteia. În general, oamenii dispun de 1-2 astfel de trăsături (de exemplu: îngâmfarea, voinţa de putere, modestia, generozitatea, etc.);
- *trăsăturile centrale* - sunt în număr de 10-15, evidente, generalizate, constante şi controlează un mare număr de situaţii obişnuite; pot fi uşor recunoscute la individ ca fiindu-i caracteristice (de exemplu: onestitate, blândeţe, asertivitate, etc.);
- *trăsăturile secundare* - reprezintă dispoziţiile cele mai slab exprimate, periferice, mai puţin active, au o existenţă minoră şi latentă, pe care însuşi subiectul le neagă uneori.

Conform modelului trăsăturilor, oamenii dispun de trăsături cu diferite grade de semnificaţie şi generalitate. Allport a recunoscut importanţa situaţiei în explicarea diferenţelor de comportament, fiind de acord că, chiar şi cel mai agresiv individ îşi poate modifica comportamentul dacă contextul favorizează conduitele nonagresive. O trăsătură exprimă ceea ce face persoana în general în multe situaţii şi nu ceea ce va face în orice situaţie. În concepţia lui Allport, atât trăsătura, cât şi situaţia sunt necesare pentru a înţelege comportamentul. Conceptul de trăsătură este necesar pentru a explica consistenţa comportamentului, în timp ce recunoaşterea importanţei situaţiei este utilă atunci când dorim să explicăm variabilitatea comportamentului.

Relevanţa educativă a modelului trăsăturilor constă în faptul că permite profesorilor să înţeleagă comportamentul concret al elevului, datorat în esenţă coexistenţei diferitelor trăsături caracteriale, dar şi manifestării lor diferenţiate, în funcţie de particularităţile situaţiilor întâlnite. De asemenea, modelul trăsăturilor poate juca şi rolul unui instrument de valorizare a trăsăturilor caracteriale (Zlate, M., 1997). De exemplu, în cazul timidităţii, dacă aceasta este o trăsătură cardinală, manifestată constant, pregnant şi puternic în conduită, influenţându-le pe toate celelalte, va fi clar că reprezintă un defect, şi încă unul grav. Dacă însă timiditatea face parte din rândul trăsăturilor secundare, având o existenţă latentă şi un rol minor (luând, practic, forma intimidării), chiar dacă nu este o calitate, în mod sigur nu este un defect evident. Acest fapt invită la prudenţă şi mai ales la corectitudine în cunoaşterea elevilor.

Modelul factorial. A fost introdus în psihologie odată cu utilizarea analizei factoriale în prelucrarea performanţelor comportamentale. Reprezentanţii acestei perspective teoretice şi practice sunt *Raymond B. Cattell* şi *Hans J. Eysenck*, care pun un accent foarte mare pe claritatea conceptuală şi pe măsurare. Ei atrag atenţia asupra necesităţii de a dezvolta tehnici adecvate de măsurare a trăsăturilor şi de stabilire a fundamentelor biologice ale fiecărei trăsături. Pentru aceasta, Cattell a cules observaţii direct de la subiecţi, a aplicat chestionare şi a utilizat analiza factorială, care i-a permis identificarea a 16 trăsături de bază sau factori ai personalităţii. Aceşti factori pot fi utilizaţi pentru a furniza un profil al personalităţii fiecărui om. În psihologie este cunoscut chestionarul de evaluare a personalităţii 16PF (Personality Factors). Dacă dimensiunile evaluate evoluează împreună, adică dacă apar şi dispar împreună, se poate conchide că ele se fondează pe trăsături comune, adică aparţin aceleiaşi unităţi funcţionale a personalităţii.

Relevanţa educaţională a modelului factorial se concretizează în aplicarea tehnicii la performanţele elevilor, exprimate numeric (rezultatele la teste, note etc.), în vederea obţinerii unor factori specifici, de grup sau comuni (Cosmovici, A., 1996). De exemplu, dacă notele obţinute de elevi la matematică corelează semnificativ cu cele de la fizică, spunem că aceste performanţe sunt explicate prin existenţa unui factor comun, respectiv, un mod de raţionament tipic. În baza acestui raţionament putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune şi la fizică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (G) identificat de mulţi autori cu inteligenţa.

Modelul umanist şi implicaţiile sale educaţionale. Trei personalităţi au avut un impact deosebit în dezvoltarea psihologiei umaniste şi a implicaţiilor sale în câmpul educaţional: *A. Maslow, C. Rogers* şi *A. Combs*. În esenţă, mesajul celor trei promotori ai modelului umanist al personalităţii, este că educatorul trebuie să acorde o importanţă mai mare percepţiei personale a celui ce învaţă. Rolul educatorului trebuie să fie unul de facilitator, de asistent al copilului. Este necesar ca educatorii să creadă în elevii lor suficient de mult ca să le permită acestora să facă numeroase alegeri privind ce şi cum trebuie ei înşişi să înveţe (Lungu, O., Iacob, L., 1998).

În concluzie, există numeroase definiţii ale conceptului de personalitate, precum şi diferite paradigme teoretice. Dintre aceste teorii, cele care s-au impus în psihologie şi care au implicaţii pedagogice sunt teoria trăsăturilor, teoria factorială, teoria umanistă, cognitivă şi cea a învăţării sociale. La nivelul utilizării cotidiene, personalitatea reprezintă acele caracteristici unice, care ne deosebesc de ceilalţi (fie ele evidente în comportament, fie neexprimate comportamental), care au o oarecare durabilitate în timp şi cu ajutorul cărora conduita persoanei devine relativ predictibilă.

4.2. Structura personalităţii – temperament, aptitudini, caracter

Definiţia globală a personalităţii este cea care prezintă realitatea integrală a fiinţei umane, în unitatea şi intercondiţionarea sa complexă, nonliniară a celor trei determinaţii esenţiale: biologic, psihic şi socio-cultural. Păstrând aceeaşi perspectivă holistă asupra personalităţii, vom aborda în continuare dimensiunile ei fundamentale: temperamentul, aptitudinile şi caracterul.

Temperamentul. Definiţie şi caracterizare

Temperamentul este dimensiunea *dinamico-energetică a personalităţii,* care se exprimă cel mai pregnant în conduită. Temperamentul este latura cea mai accesibilă şi mai uşor constatabilă a personalităţii, exprimată atât în activitatea intelectuală şi în afectivitate, cât şi în comportamentul exterior, în motricitate şi vorbire, mai ales. În psihologia românească noţiunea de temperament este sinonimă cu termenul de fire (firea omului). În viaţa şi activitatea cotidiană, fiecare dintre noi ne confruntăm cu situaţii sau evenimente care pun în evidenţă moduri diferite de a reacţiona. Unii oameni sunt hiperactivi, par să dispună de o energie inepuizabilă, rezistă la solicitări maxime şi continue, sunt rapizi, prompţi, se angajează imediat într-o activitate. Alţii sunt hipoactivi, conduita lor se situează la un nivel energetic inferior, par „fără vlagă", obosesc sau se deprimă uşor, sunt lenţi, fac lucrurile parcă împotriva voinţei lor. Unii sunt impulsivi, nerăbdători, agitaţi, în timp ce alţii sunt calmi, liniştiţi, aproape impasibili. Unii sunt veseli, optimişti, caută mereu compania celorlalţi, alţii sunt mai posomorâţi, pesimişti, preferă momentele de singurătate.

Cele mai vechi studii privind temperamentul datează din antichitate, când medicul grec Hippocrate (sec.V. î.d.H.) şi, ulterior, Galenus (medic grec din sec. II d.H.) au identificat patru **tipuri temperamentale**, cărora le-au asociat amestecuri ale umorilor organice, cea dominantă dând denumirea tipului temperamental, după cum urmează: predominanţa sângelui - temperament sangvinic, predominanţa limfei - temperament flegmatic, predominanţa bilei galbene - temperament coleric şi predominanţa bilei negre - temperament melancolic. Deşi aceste umori sunt imaginare, iar modelul teoretic s-a dovedit a fi naiv şi îndepărtat de realitate, denumirile s-au păstrat până astăzi, consacrând această tipologie a temperamentelor.

Trăsăturile temperamentale se manifestă în conduita individului de la vârste fragede şi rămân aproape neschimbate pe tot parcursul vieţii, deoarece în determinarea particularităţilor temperamentale un rol principal (chiar dacă nu exclusiv) revine sistemului nervos central, care asigură coordonarea integrală a tuturor proceselor organice şi mediază comportamentul în virtutea activităţii neuropsihice a creierului.

Pe baza experimentelor efectuate de I.P. Pavlov şi colaboratorii săi s-a stabilit că există o corespondenţă între tipurile temperamentale şi tipurile de activitate nervoasă superioară (ANS), având la bază însuşirile fundamentale ale sistemului nervos central (SNC): intensitatea (forţa sau energia), echilibrul şi mobilitatea. Astfel, din punct de vedere al intensităţii, tipul de activitate nervoasă superioară poate fi puternic sau slab; din punct de vedere al echilibrului el poate fi echilibrat sau neechilibrat, iar din punct de vedere al mobilităţii, tipul de activitate nervoasă superioară poate fi mobil sau inert. Prin corelarea intensităţii, echilibrului şi mobilităţii rezultă următoarele tipuri de activitate nervoasă superioară: puternic echilibrat mobil; puternic echilibrat inert; puternic neechilibrat; slab. Acestea pot fi corelate cu tipurile temperamentale (vezi fig. 4.1.):

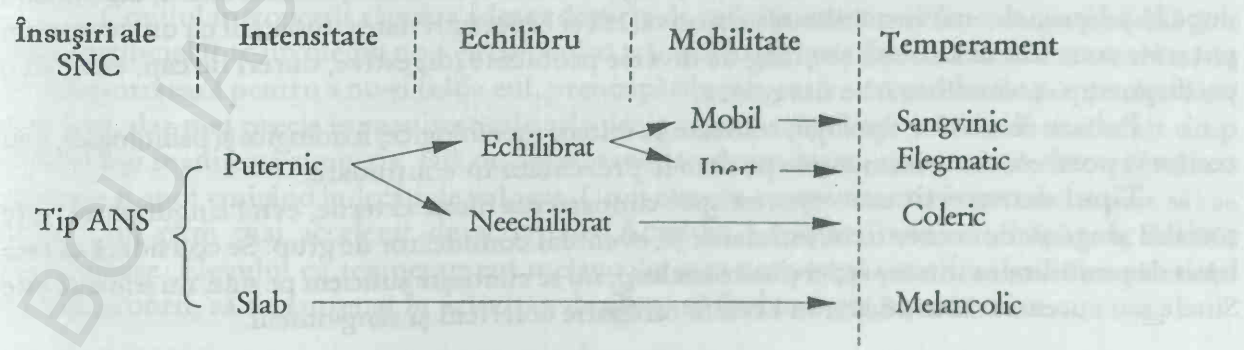


Figura 4.1. Relaţia dintre tipul de ANS şi tipurile de temperament (după G. Ionescu, 1973)

O altă tipologie a temperamentelor frecvent utilizată aparţine psihiatrului elveţian *Carl Jung*, care a constatat că, în afara unor diferenţe individuale, între oameni există şi deosebiri tipice. Unii oameni sunt orientaţi predominant spre lumea externă şi intră în categoria extravertiţilor, în timp ce alţii sunt orientaţi predominant spre lumea interioară şi aparţin categoriei introvertiţilor. Extravertiţii sunt firi deschise, sociabili, comunicativi, optimişti, senini, binevoitori, se înţeleg sau se ceartă cu cei din jur, dar rămân în relaţii cu ei, independenţi, pragmatici. Introvertiţii sunt firi închise, greu de pătruns, timizi, puţin comunicativi, înclinaţi spre reverie şi greu adaptabili (vezi şi P. Hedges, 1999).

H.J. Eysenck adaugă acestor două caracteristici pe cea de nevrozism (instabilitate, stabilitate), dovedind că, de regulă, flegmaticii şi melancolicii sunt introvertiţi, iar colericii şi sangvinicii sunt extrovertiţi. Melancolicul şi colericul au un grad mai ridicat de nevrozism şi, implicit, de instabilitate, în timp ce flegmaticul şi sangvinicul au un nivel mai scăzut de nevrozism şi, deci, sunt mai stabili (vezi figura 4.2.):

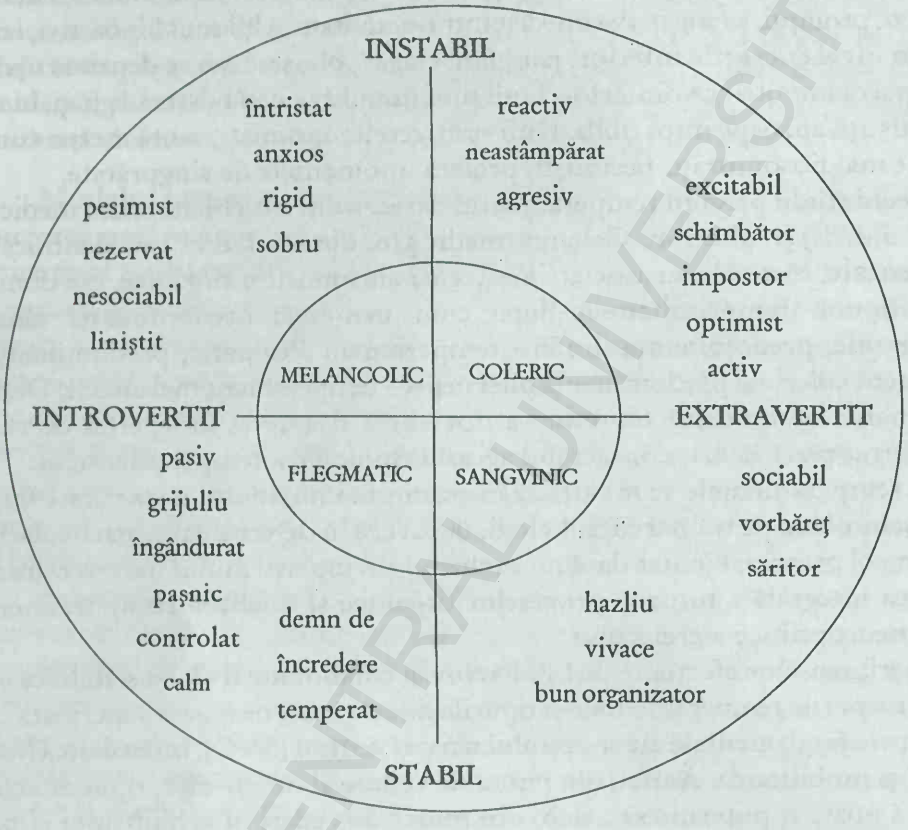


Figura 4.2. Clasificarea temperamentelor (după P. Popescu-Neveanu, 1976)

După cum se poate observa, în figura anterioară sunt reunite cele două axe: axa introversie-extroversie, considerată de C. Jung şi axa nevrozismului, instabil-stabil, desemnând după H.J.Eysenck, atât instabilitatea emotivă, cât şi hiperactivitatea. Indivizii cu un nevrozism puternic sunt foarte anxioşi, se plâng de diverse probleme (digestive, dureri de cap, etc.), au o predispoziţie către tulburările nevrozice.

Pe baza diverselor tipologii, realizate pe criterii morfologice, fiziologice şi psihologice, s-au conturat portrete temperamentale pe care le prezentăm în continuare.

Tipul extravertit este orientat spre cunoaşterea lumii externe, evită singurătatea, este sociabil şi agreat de comunitate, animator şi, eventual conducător de grup. Se consideră că este lipsit de posibilitatea introspecţiei şi autoanalizei, nu se cunoaşte suficient pe sine, nu ştie care este Sinele său autentic. Identificăm în această categorie colericul şi sangvinicul.

Colericul este excitabil şi inegal în toate manifestările sale, fie că este eruptiv, năvalnic, nestăpânit, fie deprimat, cuprins de teamă şi panică. Deseori se constată o evoluţie ciclotimică[1]. Dezvoltarea sinusoidală cu ascensiuni şi căderi ale capacităţii de lucru este dublată de oscilaţii între entuziasm, temeritate şi stare de abandon, decepţie (Popescu – Neveanu, P., 1976).

Sangvinicul se caracterizează prin ritmicitate, echilibru, în condiţii de vioiciune, rapiditate, comunicativitate, efervescenţă emoţională. Este temperamentul bunei dispoziţii, al adaptabilităţii prompte şi economicoase. Sangvinicul este calm, stăpân pe sine, poate aştepta fără o încordare chinuitoare şi poate renunţa fără a suferi mult. Datorită unei extreme mobilităţi, sangvinicul schimbă cu uşurinţă activităţile, dorind mereu ceva nou. Are dificultăţi în fixarea scopurilor şi consolidarea intereselor.

Tipul introvertit îşi este suficient sieşi, găsind în sine ceea ce extravertitul caută în ceilalţi. Este sociofob, inapt pentru dezvoltarea unor relaţii sociale, slab adaptat la realitate, solitar, uneori bizar şi egoist. În această categorie, potrivit lui C. Jung, găsim flegmaticul şi melancolicul.

Flegmaticul este caracterizat printr-un calm neobişnuit, meticulos, lent, imperturbabil, temeinic în munca de lungă durată. Deşi pare indiferent afectiv, ajunge la sentimente consistente şi durabile. Se adaptează greu, trece cu dificultate de la o activitate la alta, consumând foarte multă energie. Este înclinat spre rutină, iar tempoul lent îl dezavantajează în anumite acţiuni.

Melancolicul sau temperamentul hipotonic, are un tonus scăzut şi reduse disponibilităţi energetice; se mobilizează greu, înclinat spre reverie, interiorizare. Este şovăitor, nu riscă, nu are încredere în sine, are o exagerată exigenţă faţă de sine şi prezintă dificultăţi de adaptare socială.

Este important de reţinut că nu există tipuri temperamentale pure. Temperamentul derivat dintr-un anumit tip de sistem nervos dobândeşte pe parcursul vieţii anumite nuanţe emoţionale, morale, se modulează după condiţii de activitate profesională, se compensează. Un individ se schimbă deseori în cursul vieţii, în funcţii de situaţii. Spre exemplu, suntem deprimaţi în circumstanţe grave de viaţă (moartea cuiva apropiat, somaj, etc.), suntem mai introvertiţi în preajma unor examene şi mai extravertiţi la o petrecere.

Implicaţii educaţionale

În ordine ontogenetică, copilăria are drept caracteristică extraversiunea, fiind orientată spre realitatea externă pe care o surprinde cu aviditate. Copilul nu are dezvoltată conştiinţa propriei personalităţi, nu dispune de o viaţă interioară bogată, nici pe latura sentimentală, nici pe cea intelectuală. Adolescentul, dimpotrivă, se prezintă mai mult ca un introvertit. Îi place să se închidă în sine, devenind obiectul unei introspecţii cu ajutorul căreia se descoperă pe sine însuşi. Manifestă intens tendinţa de a se afirma şi de a se distinge în raport cu lumea externă, cu „non-eul" (Zisulescu, Şt., 1978).

În mediul şcolar, tânărul extravertit se prezintă viu, încrezător, plin de entuziasm şi manifestă interes pentru tot ceea ce este nou, se adaptează uşor la situaţii externe, ia parte la jocuri şi la alte ocupaţii în comun cu multă plăcere, leagă uşor prietenii şi este înclinat să aibă în vedere opinia celorlalţi. În cazul elevului cu temperament coleric, educaţia vizează controlul stăpânirii de sine, pentru a contracara impulsivitatea şi formarea spiritului de ordine şi disciplină. În cazul elevului cu temperament sangvinic trebuie educate fixarea scopurilor şi consolidarea intereselor, pentru a evita superficialitatea în acţiuni şi relaţii.

Copilul introvertit rămâne adesea departe de ceilalţi, este timid într-un grup social şi se simte artificial într-un mediu nou, preferând să trăiască în propria lume. Este foarte rezervat, nu se exteriorizează pentru a nu-şi trăda eul, preocupările sale preferate, gândurile despre alţii. Este mai lent, dar mai precis în manifestările sale decât extravertitul, are nevoie de mai mult timp pentru a-şi manifesta simpatia faţă de o persoană sau de un lucru, examinându-le mai întâi cu precizie şi apoi emiţând judecăţi de valoare. Unui elev cu temperament flegmatic trebuie să i se cultive un ritm mai accelerat de activitate. Acestuia i se potrivesc activităţile de durată, meticuloase. Elevului cu temperament melancolic este necesar să i se stimuleze încrederea în forţele proprii, să fie antrenat în activităţi de grup, să fie încurajat să comunice.

[1] ciclotimie = stare psihică morbidă în care depresia alternează cu buna dispoziţie

În concluzie, tipul de sistem nervos este înnăscut. Implicit, temperamentul derivat dintr-un anumit tip se dezvoltă pe parcursul vieţii în condiţii complexe, capătă anumite nuanţe emoţionale. Stăpânirea propriului temperament se poate realiza prin autocontrol conştient. Temperamentele sunt nespecifice, adică nu implică anumite valori, nu sunt susceptibile de a fi apreciate din punct de vedere moral, estetic, intelectual. Nu se poate vorbi de temperamente bune sau rele şi nici despre superioritatea unui tip temperamental asupra altuia. În fiecare categorie temperamentală se întâlnesc inteligenţe de vârf sau debili mintali, subiecţi înalt creativi sau necreativi, oameni de o mare forţă şi consistenţă morală sau subiecţi amorali.

Aptitudinile. Definiţie şi caracterizare

Aptitudinile reprezintă latura instrumental-operaţională a personalităţii, constituită din subsisteme sau sisteme operaţionale, superior dezvoltate, care mijlocesc performanţe supramedii în activitate. Aptitudinile arată ce poate individul, nu ceea ce ştie el. Pentru a desemna posibilităţile oamenilor de a acţiona se utilizează diferiţi temeni: apt/inapt, capabil/incapabil, dotat/nedotat, asociindu-li-se şi calificative sau punctaje (de exemplu, scala pentru aprecierea coeficientului de inteligenţă ajunge până la 160).

Aptitudinile reprezintă o instrumentaţie psihică, în sensul că arată gradul de dezvoltare a unor funcţii sau îmbinarea unor operaţii (inteligenţă pătrunzătoare, fineţe a auzului, volumul sau trăinicia memoriei, concentrarea sau distributivitatea atenţiei, etc.). Aptitudinile mijlocesc reuşita în activitate.

Din punct de vedere pedagogic este important să diferenţiem între temenii *aptitudine* şi *capacitate*. Aptitudinile reprezintă un potenţial şi se demonstrează prin uşurinţă în învăţare şi execuţie, în timp ce capacitatea desemnează o aptitudine împlinită care s-a consolidat prin exerciţiu, s-a îmbogăţit cu o serie de cunoştinţe adecvate. Precocitatea manifestată prin surprinzătoare reuşite în muzică, pictură, coregrafie, matematică, indică neîndoielnic aptitudini, dar numai după ce prin exersări şi elaborări complexe de sisteme de lucru tânărul ajunge la rezultate remarcabile, se poate vorbi de capacităţi (Popescu-Neveanu, P., 1976). Această diferenţiere indică, în acelaşi timp, şi faptul că aptitudinile depind de ereditate, dar nu sunt oferite nemijlocit de ea, ci se făuresc în condiţiile prilejuite de activitate. De aceea, spunem că aptitudinile au cote de ereditar şi de dobândit, fără a putea preciza însă contribuţia exactă a fiecăruia. Construcţia ulterioară a unei aptitudini nu este legată numai de zestrea ereditară latentă, ci, mai ales, de condiţiile activităţii şi de cerinţele socio-culturale. Este posibil ca potenţialul ereditar să nu fie valorificat decât parţial, după cum este posibil ca acest potenţial să fie depăşit şi compensat. În acest proces educatorului îi revine un mare rol, în depistarea şi cultivarea aptitudinilor.

Clasificarea aptitudinilor. Aptitudinile au grade diferite de complexitate, începând cu cele *simple, elementare*, cum ar fi proprietăţile sensibilităţii vizuale, tactile, acustice, proprietăţi perceptive, de orientare în spaţiu sau în timp, simţul ritmului, de reprezentare a obiectelor, calităţi ale memoriei, atenţiei, etc. Aceste aptitudini mijlocesc acţiunile şi condiţionează eficienţa anumitor laturi sau momente ale activităţii. Aptitudinea calculului numeric facilitează rezolvarea de probleme, dar este insuficientă pentru a putea vorbi de o capacitate de gândire matematică.

La un nivel superior se află aptitudinile *complexe*. Acestea nu trebuie percepute ca simple însumări, reuniri ale aptitudinilor simple, ci reprezintă adevărate structuri sau matriţe după care se profilează un stil individual propriu muzicianului, pictorului, matematicianului, etc. De exemplu, aptitudinea muzicală presupune nu numai un auz excepţional, ci şi posibilitatea de a reţine uşor melodiile auzite, capacitatea de a distinge tonurile, combinarea acestora în melodii noi, etc. Aptitudinea pentru pictură presupune nu numai o vedere bună sau o acuitate perceptivă, ci şi capacitatea de a distinge culorile, de a le combina original, precum şi o superioară coordonare oculo-motorie. Aptitudinea managerială implică numeroase componente care se interacţionează şi se compensează reciproc, evoluând global, cum ar fi: gândire clarvăzătoare, imaginaţie constructivă, ataşament afectiv deosebit pentru membrii grupului, dragoste faţă de om, previziune, hotărâre, etc.

Aptitudinile complexe permit, la rândul lor, o nouă diviziune, cea a aptitudinilor *speciale* şi a aptitudinilor *generale,* aşa cum putem observa în figura următoare:

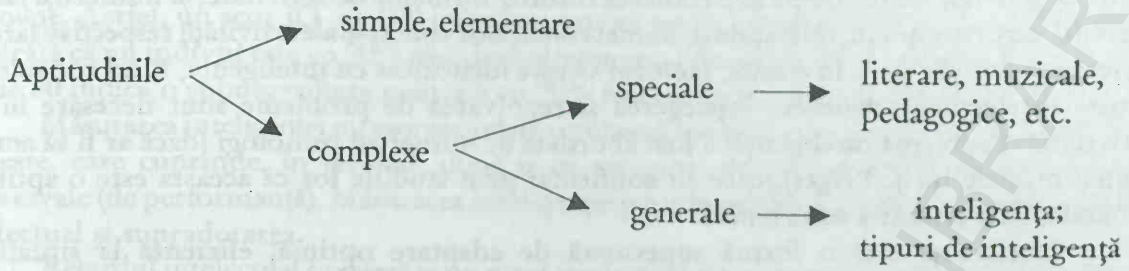


Figura 4.3. Clasificarea aptitudinilor

Aptitudinile *speciale* se manifestă numai într-un anumit domeniu, cum ar fi: matematică, literatură, tehnică, muzică, artele plastice, teatrul, etc. Dintre aptitudinile speciale ne vom opri asupra aptitudinii pedagogice (didactice).

Aptitudinea pedagogică presupune o convergenţă a tuturor însuşirilor personalităţii educatorului asupra procesului de influenţare a elevilor. Specificitatea aptitudinii didactice constă în *comunicativitate.* Cadrul didactic îşi asumă rolul de actor intelectual care transmite cunoştinţe şi formează gândirea ştiinţifică a elevilor, uzând de mijloace comunicative centrate pe un conţinut de specialitate şi având o mare eficienţă (Popescu-Neveanu, P., 1976). Profesorul dispune de aptitudinea empatică, de transpunere în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, ci presupune capacitatea de a înţelege modul în care gândeşte, simte şi se comportă o altă persoană. Empatia este aptitudinea de a fi „cu" persoana şi nu „ca" persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul elevului că este înţeles şi acceptat. Empatia înseamnă „a fi alături" de persoană, ceea ce facilitează exprimarea emoţiilor, convingerilor, valorilor şi îmbunătăţeşte comunicarea dintre profesor şi elev. Empatia nu este echivalentă cu simpatia (într-o relaţie de simpatie ne place persoana şi avem tendinţa de a o favoriza, de a-i acorda o atenţie sporită). Există numeroase modalităţi de îmbunătăţire a comunicării empatice. Iată câteva dintre ele: oferirea de răspunsuri scurte, clare şi precise; acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns; focalizarea pe mesajele transmise de elevi; utilizarea unei tonalităţi potrivite a vocii (un ton plictisit sau dimpotrivă, prea intens, arată că mesajul este neimportant pentru tine sau iritant); evitarea în răspuns a clişeelor de genul „Multora li se întâmplă să aibă dificultatea asta." (prin această exprimare comunicăm de fapt elevilor că preocuparea lor pentru problemă nu este atât de importantă).

O altă componentă esenţială a aptitudinii didactice este capacitatea de a demonstra şi a scoate în evidenţă esenţialul. Profesorul uzează de o retorică subordonată conţinutului semantic şi de aceea el nu urmăreşte efecte spectaculoase, ci o focalizare a atenţiei elevilor asupra conţinuturilor. Timbrul şi intonaţia discursului trebuie adecvate la construcţia logică a expunerii. Accentul trebuie pus asupra ideilor principale sau punctelor nodale din respectivul ansamblu cognitiv.

Aptitudinile generale se numesc astfel deoarece sunt utile în toate domeniile de activitate şi nu pot înlocui aptitudinile speciale, ci doar le pot compensa într-o anumită măsură. Un exemplu de aptitudine generală este spiritul de observaţie, comun omului de ştiinţă, pictorului, profesorului, etc. Un pictor fără spirit de observaţie este de neconceput, dar nu toţi oamenii cu un dezvoltat spirit de observaţie posedă aptitudini pentru arta plastică. Tot o aptitudine generală este şi aptitudinea pentru învăţătură, care ajută la „însuşirea relativ rapidă şi temeinică a unui cerc variat de cunoştinţe" (Zisulescu, Şt., 1971), fiind strâns legată de capacitatea de a memora exact şi de a reproduce fidel, dar şi de combinatorica imaginativă.

Cea mai importantă şi autentic generală aptitudine este *inteligenţa,* asupra cărora ne vom opri, deoarece ea adaugă, aşa cum afirma P. Popescu-Neveanu, un spor de eficienţă absolut tuturor activităţilor, de la fotbal la compoziţia simfonică.

Inteligenţa este un concept mult discutat în literatura de specialitate şi nu numai. C. Spearman, psiholog englez, distingea la începutul secolului trecut, în seria aptitudinilor umane, un *factor G (general)*, ce participa la efectuarea tuturor formelor de activitate, şi numeroşi *factori S (speciali)*, care corespund, operaţional, numai condiţiilor concrete ale activităţii respective (artistice, sportive, tehnice, etc.). În esenţă, factorul G este identificat cu inteligenţa, fiind considerat de natură intelectuală, deoarece înţelegerea şi rezolvarea de probleme sunt necesare în orice activitate. Problema inteligenţei a fost abordată de numeroşi psihologi (dacă ar fi să amintim numai numele lui J. Piaget), care au confirmat prin studiile lor că aceasta este o aptitudine generală, cu o anumită bază nativă.

Inteligenţa este o formă superioară de adaptare optimă, eficientă la situaţii noi, problematice, prin restructurarea datelor experienţei anterioare. Adaptarea are două componente aflate în echilibru: asimilarea informaţiilor la schemele preexistente şi acomodarea sau restructurarea impusă de noile informaţii ce nu se potrivesc cu vechile scheme. Un dezechilibru al acestora (asimilare superficială sau acomodare greoaie şi insuficientă) poate demonstra un retard intelectual, manifestat prin fenomenul de „vâscozitate" mintală sau fixitate funcţională opusă flexibilităţii.

Abandonarea ideii unei inteligenţe unice ar putea rezolva problema diversităţii definiţiilor sau concepţiilor despre inteligenţă. În acest context putem înscrie teoria inteligenţelor multiple a lui H. Gardner referitoare la capacitatea cognitivă a omului, descrisă printr-un ansamblu de abilităţi, talente, deprinderi mentale. Gardner propune examinarea tipului de inteligenţă din perspectiva a şapte modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor cognitive (vezi tabelul 4.1.):

Tipuri de inteligenţe	Caracterizarea tipurilor de inteligenţe
1. Inteligenţa lingvistică	Sensibilitate la sensul şi ordinea cuvintelor, respectiv, a multiplelor funcţii ale limbajului.
2. Inteligenţa logico-matematică	Abilitatea de a opera cu modele, categorii, relaţii, de a grupa şi ordona date; gândire conceptuală, flexibilitate în raport cu mediu, capacitate de a problematiza.
3. Inteligenţa muzicală	Sensibilitatea la ritm, linie melodică şi tonalitate, capacitatea de a produce şi recunoaşte diverse forme de expresie muzicală.
4. Inteligenţa spaţială	Abilitatea de a percepe cu acurateţe lumea vizuală şi de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepţii ; simţul orientării în spaţiu; capacitatea de a citi hărţi, diagrame, grafice, etc.
5. Inteligenţa kinestezică	Abilitatea de a-şi controla mişcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor.
6. Inteligenţa interpersonală	Abilitatea de a discrimina şi a răspunde adecvat la dispoziţiile, manifestările temperamentale şi dorinţele celorlalţi.
7. Inteligenţa intrapersonală	Capacitatea de acces la propriile trăiri şi abilitatea de a le discrimina şi a le utiliza în exprimare. Conştientizarea propriilor cunoştinţe, abilităţi şi dorinţe.

Tabelul 4.1. Tipuri de inteligenţe (după Gardner, 1976)

Măsurarea inteligenţei. Empiric, inteligenţa poate fi evaluată după randamentul învăţării, după uşurinţa şi profunzimea înţelegerii, după dificultatea problemelor pe care subiectul este în stare să le rezolve. Prima încercare de evaluare obiectivă a inteligenţei s-a realizat în 1905 de către Alfred Binet şi Theophil Simon. Aceştia, la cererea Ministerului Francez al Instrucţiei Publice, au elaborat un test prin care se urmărea identificarea copiilor cu serioase deficienţe intelectuale pentru a li se asigura o educaţie specială. Testul lor de inteligenţă era format din 30 de sarcini aranjate în ordinea crescătoare a dificultăţii. Numărul de probe rezolvate corect arăta vârsta mentală. De exemplu, dacă un copil de 5 ani efectua probe specifice celor de 7 ani, atunci acesta avea vârsta mentală de 7 ani.

Celebrul concept IQ (intelligence quotient – coeficient de inteligenţă) a fost introdus în literatura psihopedagogică zece ani mai târziu, de către L.M. Terman, de la Universitatea Stanford din S.U.A. Acest IQ reprezintă raportul procentual dintre vârsta mentală şi cea cronologică a unei persoane. Astfel, un scor IQ de 100 indică un raport perfect între cele două vârste, un scor de 120 arată că un individ este cu 20% mai dezvoltat mental decât vârsta sa cronologică, iar scorul IQ de 80 indică o subdezvoltare mentală cu 20% faţă de vârsta sa cronologică.

Măsurarea inteligenţei nu este niciodată rezultatul aplicării unui singur test, ci a unei baterii de teste, care cuprinde, în general, două mari categorii de probe: probe verbale şi probe nonvervale (de performanţă). Măsurarea inteligenţei pune în evidenţă şi valorile extreme: retardul intelectual şi supradotarea.

Retardul intelectual se referă la un nivel intelectual situat semnificativ sub medie şi însoţit de deficienţe comportamentale de adaptare la mediu. Cunoscută şi sub numele de debilitate mintală, această categorie cuprinde oameni ai căror coeficienţi de inteligenţă se situează între 55 şi 70, având totuşi capacitatea de a se descurca singuri în societate, desfăşurând activităţi cu sarcini simple şi repetitive. Ei nu excelează în exprimarea verbală, dar pot să-şi întemeieze familii. Indivizii cu coeficient de inteligenţă sub 50 se încadrează în categoriile retardului mintal profund şi sever, necesitând asistarea în instituţii specializate. Cauzele retardului intelectual sunt multiple, atât de natură biologică, genetică (de exemplu, sindromul Down), dar şi cauze ce pot interveni pe parcursul sarcinii, în timpul naşterii sau în primele luni de viaţă.

Supradotarea intelectuală desemnează un nivel intelectual semnificativ mai mare decât cel al mediei populaţiei (în general mai mare de 130). Problematica copiilor superior dotaţi implică un perimetru interdisciplinar, unde datele psihologiei, pedagogiei, sociologiei, politologiei, eticii, etc. se vor corela şi se vor combina pentru a forma un edificiu explicativ capabil pentru a induce soluţii practice cât mai rezonabile.

Există o tipologie a copiilor supradotaţi, în funcţie de predominanţa unor aptitudini (Cucoş, C., 2002). Astfel, se identifică:

- copii cu „aptitudini academice" - cu succes în activitatea de învăţare şcolară;
- copii cu „aptitudini creatoare" - capabili de a produce ceva nou;
- copii cu „aptitudini ştiinţifice" - caracterizaţi prin capacitatea de a observare, prin raţionament logic, uşurinţa de a face calcule şi de a opera cu simbluri;
- copii cu „aptitudini artistice" - apţi de a crea imagini, forme, culori şi sunete, de a organiza simboluri, modele cu valoare estetică;
- copii cu „aptitudini de conducere" - capabili de a-i călăuzi pe alţii, de a-i convinge şi mobiliza;
- copii cu „aptitudini sociale" - caracterizaţi prin capacitatea de formare a relaţiilor umane, prin competenţă socială, prin facilitate psihomotorie.

Problema educării persoanelor supradotate este o problemă controversată. Există curente de opinii potrivit cărora aceşti copii ar trebui să beneficieze de programe educative speciale pe motivul că integrarea lor în clase normale le împiedică dezvoltarea intelectuală deplină. Alte păreri susţin că tratarea diferenţiată a acestor copii i-ar transforma în persoane egoiste, arogante, izolate de colegii lor, care ar trăi un sentiment de inferioritate prin perceperea inegalităţii şanselor. În prezent au fost identificate mai multe strategii de educaţie a copiilor supradotaţi (Stănescu, M.L., 2002), cum ar fi:

- *accelerarea* - parcurgerea conţinuturilor într-un timp mai scurt, prin saltul peste o clasă, parcurgerea a două clase într-un an, admiterea timpurie la şcoală, liceu sau facultate, activităţi suplimentare de tip extraşcolar, progresul diferenţiat la unele materii, etc.;
- *îmbogăţirea* - prin extinderea sau aprofundarea studiilor, la nivelul procesului (dezvoltarea proceselor mintale), a conţinuturilor sau a produselor (rezultatelor);
- *gruparea* elevilor pe abilităţi la anumite materii, interclase şi intraclasă (selecţionarea elevilor cu performanţe înalte).

Implicaţii educaţionale. Cunoaşterea aptitudinilor individului este una din condiţiile esenţiale ale orientării şcolare şi profesionale. O justă orientare privind cariera echivalează cu o maximă adaptare a individului la cerinţele profesiunii şi o valorificare a aptitudinilor personale. Rolul profesorului este foarte mare în a-şi valorifica propria disciplină pentru stimularea interesului profesional şi formarea aptitudinilor elevilor. Lecţiile nu trebuie să se rezume doar la o prezentare a materialului informativ, ci este necesar să pună elevilor probleme pentru a le stimula gândirea şi a-i face să mediteze asupra aspectelor esenţiale ale unei teme predate. Atunci când conţinutul permite, profesorul poate face legătura cu anumite profesiuni.

Se ştie că, începând din pubertate şi continuând cu adolescenţa, tinerii simt nevoia de a se afirma, de a-şi cunoaşte înclinaţiile, aptitudinile. Se trezeşte interesul profesional, respectiv, orientarea selectivă spre acele activităţi care urmează să devină obiectul calificării lor. Un rol important în acest context îl joacă profesorul-diriginte sau consilierul şcolar care trebuie să prezinte elevilor psihoprofesiograme (monografii profesionale) în care sunt cuprinşi factorii aptitudinali strict necesari, ca şi cei auxiliari, ai profesiunilor de care sunt interesaţi elevii.

Caracterul. Definiţie şi caracterizare

Caracterul se defineşte prin valorile după care subiectul se călăuzeşte şi prin raporturile pe care le întreţine cu lumea şi cu propria lui fiinţă. Caracterul reprezintă latura relaţional-valorică a personalităţii. Spre deosebire de temperament, care este neutru din punct de vedere al conţinutului socio-moral, la formarea şi afirmarea caracterului participă judecăţile de valoare (ce e bine, ce e rău). Pentru felul cum se comportă, subiectul poartă o anumită responsabilitate, fiind şi apreciat corespunzător: cinstit sau necinstit, sincer sau mincinos, etc.

În comparaţie cu aptitudinile, care sunt sisteme operaţionale eficiente ce se investesc în activitate, fiind apreciate după rezultatele obţinute, trăsăturile de caracter constau în modul de raportare la diversele laturi ale realităţii, inclusiv la activitatea proprie (atitudine favorabilă sau nu, hărnicie sau delăsare, conştiinciozitate sau neglijenţă). Între aptitudini şi trăsăturile de caracter (calităţile atitudinale) există o strânsă legătură, care se poate manifesta diferit de la individ la individ. O discordanţă a celor două blocuri aptitudinal-atitudinală conduce spre un profil psihologic de felul: inteligent, dar arogant, răutăcios, leneş sau lipsit de talent artistic, dar modest, bun, sârguincios. O dezvoltare superioară a celor două structuri de personalitate, o concordanţă aptitudinal-atitudinală se exprimă prin termenul de vocaţie. De exemplu, atitudinile caracteriale şi aptitudinile implicate în roluri profesionale nu sunt disociate, străine unele de altele, ci alcătuiesc blocuri în care atitudinile fie propulsează şi valorizează aptitudinile corespunzătoare, fie le reţine şi devalorizează. (Popescu-Neveanu, P., 1976).

Atitudinile nu sunt înnăscute, ci dobândite. Nici un copil nu se naşte sincer, sociabil, conştiincios, cu simţul răspunderii, harnic, punctual, etc. Toate acestea se învaţă pe parcursul vieţii, în procesul educaţional, în mediul social, familial, care îl influenţează direct sau indirect pe copil. Acesta aduce cu sine, în fenotipul său, o dispoziţie generală de a-şi forma cele mai diverse atitudini, în funcţie de experienţele pe care le va trăi.

Atitudinile reprezintă o componentă de bază a caracterului şi indică poziţia subiectului faţă de semeni, faţă de sine, de muncă, de evenimente, idei, valori, etc. Importante sunt acele atitudini stabile şi generalizate, întemeiate pe convingeri puternice. Este considerată trăsătură de caracter (atitudine stabilă) dispoziţia de a iubi oamenii şi nu sentimentul de iubire faţă de o persoană anume. De asemenea, nu putem determina o trăsătură de caracter a unei persoane după o manifestare singulară. Nu poţi spune despre un tânăr că e mincinos, bătăuş doar pentru că în viaţa lui a mintit de câteva ori sau a participat în anume împrejurare la o încăierare. Este necesar să se urmărească mai multe situaţii din viaţa acelui tânăr, să se vadă dacă minciuna şi agresivitatea sunt o regulă pentru el, un obicei de care cu greu se poate dezbăra (Popescu-Neveanu, P., 1976).

Clasificarea atitudinilor.

Atitudinile pot fi clasificate, după domeniul în care se manifestă în: atitudini faţă de oameni, atitudini faţă de sine şi atitudini faţă de activitate (vezi tabelul 4.2.).

Atitudinea faţă de oameni	Atitudinea faţă de sine	Atitudinea faţă de activitate
• umanism, omenie • respect şi grijă faţă de viaţa omenească; • înţelegerea altuia, altruism; • cooperarea, colaborarea, concilierea; • sociabilitatea; • principialitatea; • sinceritatea; • spiritul critic şi autocritic; • combativitatea, etc.	• demnitatea; • modestia; • exigenţa faţă de sine; • încrederea justificată în forţele proprii; • egoism (în limite normale, pentru conservarea propriei fiinţe), etc.	• hărnicia, strădania de a duce la bun sfârşit lucrul început; • disciplina în muncă; • perfecţionarea continuă a propriului stil de lucru; • iniţiativa; • interesul pentru munca depusă, etc.

Tabelul 4.2. Clasificarea atitudinilor

Trăsăturile pozitive de caracter, dar şi opusul acestora - trăsăturile negative de caracter (egoismul, dus la extrem, impertinenţa, grosolănia, timiditatea, neîncrederea în sine, teama faţă de oameni, negativismul, încăpăţânarea, etc.), se formează în cadrul relaţiilor sociale. Trăsăturile de caracter evoluează, având un conţinut mai sărac la vârstele mai mici şi mai bogat, pe măsură ce omul înaintează în vârstă şi experienţa sa dobândeşte dimensiuni mai ample (Zisulescu, Şt., 1978).

Implicaţii educaţionale. Ne vom opri atenţia asupra trăsăturilor caracteriale la vârstele preadolescenţei şi adolescenţei. La vârsta pubertăţii predominantă este excitabilitatea, o adevărată „furtună hormonală", care implică o instabilitate comportamentală, atitudini schimbătoare, treceri uşoare de la o stare la alta, de la hotărâre la nehotărâre, de la îndrăzneală la timiditate, de la politeţe la grosolănie, de la supraaprecierea forţelor proprii la neîncrederea în sine, de la interesul profund pentru un lucru sau activitate la indiferenţă totală.

Dacă avem în vedere reperele din tabelul 4.2., constatăm că preadolescentul:

- simte o permanentă necesitate de a întreprinde ceva, de a participa la o acţiune, de a se interesa de o anumită problemă;
- manifestă mult spirit de iniţiativă, ia hotărâri rapide să organizeze ceva, să-i mobilizeze pe alţii, dar renunţă la fel rapid dacă nu găseşte înţelegerea sau sprijinul celorlalţi;
- este curios să ştie cât mai multe lucruri, caută informaţii, comentează, observă ce se petrece în jurul său;
- are un pronunţat spirit critic, cu precădere la adresa adulţilor (părinţi, profrsori, etc.);
- manifestă tendinţă spre independenţă, considerându-se suficient de matur pentru a lua decizii;
- este, în general, modest, nu-i place să-şi etaleze calităţile, să-şi scotă în evidenţă meritele, este atent şi respectuos cu colegii pe care îi preţuieşte la justa lor valoare.

În perioada preadolescenţei caracterul se află în plin proces de dezvoltare, în timp ce adolescenţa aduce cu sine o mai mare stabilitate şi o mai mare constanţă atitudinală. Dacă în perioada pubertăţii elevii sunt indecişi în ceea ce priveşte opţiunea profesională, adolescenţii au deja conştiinţa necesităţii de a învăţa pentru a obţine rezultate bune şi pentru a-şi alege profesia cea mai adecvată aptitudinilor. Astfel:

- adolescenţii manifestă o conduită etică exemplară, fiind intransigenţi cu cei care vădesc lipsă de concordanţă între ceea ce spun şi ceea ce fac;
- se dezvoltă în mod deosebit sociabilitatea, se leagă prietenii care se menţin uneori toată viaţa;
- spiritul de independenţă se manifestă cu vigoare, respingând adesea tutela părinţilor şi provocând chiar apariţia unor manifestări negative ca: nerecunoaşterea autorităţii adulţilor, ignorarea voită a sarcinilor, nerespectarea anumitor norme de conduită, etc.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- este mai puternic dezvoltat sentimentul demnităţii personale, mai ales la acei adolescenţi care au dobândit conştiinţa propriei valori ca urmare a succeselor obţinute în activităţi şcolare sau extraşcolare.

Latura volitivă a caracterului (orientarea spre scop, hotărârea, perseverenţa, stăpânirea de sine, curajul) devine tot mai prezentă în conduita adolescentului. Acesta nu mai acţionează la întâmplare, ci în virtutea unor configuraţii de motive şi scopuri, individuale şi sociale, minore sau majore, egoiste sau altruiste, imediate sau de perspectivă.

În concluzie, cu cât atitudinile şi acţiunile profesorilor vor fi mai discrete şi mai adecvate vârstei elevilor, bazate pe o bună cunoaştere, pe încredere şi înţelegere, pe îngăduinţă (care să nu însemne lipsă de fermitate), pe dialog deschis şi sincer, pe încurajarea contactelor şi confidenţelor, cu cât procesul educativ va fi mai individualizat, crescând şansele formării unei personalităţi armonioase, responsabile, angajate în social.

Pentru a fixa mai bine relaţia dintre cele trei dimensiuni bazale ale personalităţii (temperamente, aptitudini şi caracter) şi factorii dezvoltării psihice (ereditate, mediu şi educaţie), M. Modrea ne oferă următoarea schemă:

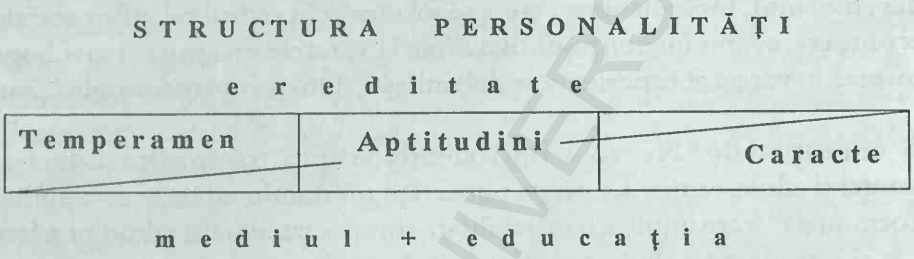


Figura 4.4. Structura personalităţii (după Modrea, M., 1997)

În concluzie, temperamentul este dominat de ereditate, dar poate fi controlat, nuanţat prin educaţie. Aptitudinile sunt influenţate, în grade diferite, de dotaţia nativă şi de construcţia culturală, iar în formarea caracterului primează mediul şi educaţia, respectiv, împrejurările de viaţă, drumul concret pe care îl străbate individul, modelele umane pe care le întâlneşte, relaţiile în care se angajează, acţiunile pe care le îndeplineşte.

4.3. Perspective noi în abordarea structurii personalităţii

Studiul personalităţii, a structurii şi dinamicii sale, a cunoscut în ultimii ani tendinţe accentuate de cercetare. După cum am evidenţiat încă de la începutul acestui capitol, există numeroase modele de abordare a personalităţii, prin care se încearcă identificarea componentelor sale, descoperirea „nucleului" ei, adică Eul, trecând de la concepţii atomar-asociaţioniste la concepţii holist-integraliste (Zlate, M., 1994).

O perspectivă nouă în abordarea personalităţii o reprezintă eficienţa ei, respectiv, personalitatea optimală. Important pentru această tendinţă este modul de exteriorizare şi manifestare comportamentală a personalităţii. Nu interesează atât ansamblul însuşirilor de personalitate, ci diversitatea tipurilor de comportamente profesionale ale omului (de învăţare, de muncă, de creaţie, de conducere etc.), precum şi a celor de relaţionare, interpersonale şi grupale. Personalitatea optimală, concept iniţiat de psihologul american Richard W. Coan, este caracterizată prin capacitatea individului de a utiliza productiv potenţialităţile intelectuale de care dispune. Manifestă deschidere către experienţă, către relaţiile sociale, dar corelată cu tendinţa spre autonomie, ca element-cheie al unui asemenea tip de personalitate. Sintetizând caracteristicile personalităţii optimale, Coan arată că acestea sunt: trebuinţa spre flexibilitate, experienţa Eului, flexibilitatea relaţiilor interpersonale, tendinţa spre unitate (după M. Zlate, 1994).

O altă perspectivă nouă în abordarea personalităţii este cunoscută sub numele de big-five („marele cinci"), model de descriere şi analiză a personalităţii. Studiile de analiză factorială au condus spre acreditarea ideii că esenţiali pentru structura personalităţii ar fi cinci factori:

- *extraversia* - capacitatea de orientare a personalităţii către exterior, modul de implicare în acţiune, sociabilitatea persoanei;
- *agreabilitatea* - calităţile emoţionale şi comportamente prosociale;
- *conştiinciozitatea* - modul de tratare a sarcinilor, ordinea, disciplina, responsabilitatea socială;
- *stabilitatea emoţională* - calm, mulţumire, emotiv/neemotiv, dar şi anxietate, depresie, iritabilitate;
- *cultural* sau intelectual - creativitate, inventivitate, deschidere la experienţă, etc.

Avantajele modelului decurg din faptul că acesta are o sferă mare de aplicabilitate, în ceea ce priveşte segmentele de vârstă (copii, dar şi adulţi). De asemenea, a generat studii interesante legate de relaţia dintre ereditate şi mediu în structura şi dinamica personalităţii. Absenţa unui fundament teoretic din care a fost derivat sau lipsa de concordanţă între autori în ceea ce priveşte denumirea şi numărul factorilor, localizarea lor spaţială şi mai ales interpretarea lor, constituie principalele limite ale modelului (Zlate, M., 1994).

Cele două perspective au implicaţii în zona educaţiei. Formarea şi dezvoltarea unei personalităţi optimale este, în fond, dezideratul principal al idealului educaţional, concretizat în structuri aptitudinal-atitudinale, în stări afectiv-motivaţionale, în capacităţi şi competenţe socio-profesionale, care să permită o adaptare optimă a individului la mediu. În ceea ce priveşte modelul big-five, importanţa sa pedagogică se reflectă în stipularea unui set de dimensiuni prin care se pot caracteriza diferenţele individuale, permiţând o predicţie a performanţelor în selecţia profesională.

Rezumat

Personalitatea umană este abordată într-o perspectivă sistemică, fiind definită pe patru coordonate: biologic, psihic, social şi cultural. Personalitatea este un agregat de aptitudini şi atitudini care are în centrul său Eul ca un factor de integrare şi coordonare. Întregul edificiu al personalităţii este concentrat pe conceptul de Eu.

Din perspectivă pedagogică, problema personalităţii este legată de dezvoltare şi de educaţie, având scopul de a identifica cele mai eficiente căi de stimulare a personalităţii copilului. În acest sens, există mai multe modele (teorii) ale personalităţii, dintre care trei sunt relevante pentru activitatea formativ-educativă: modelul trăsăturilor, reprezentat de G. Allport, modelul factorial, reprezentat de R. Cattell şi H. Eysenck şi modelul umanist, reprezentat de A. Maslow.

Componentele personalităţii sunt: temperamentul, aptitudinile şi caracterul. Temperamentul este dimensiunea dinamico-energetică a personalităţii, care se exprimă cel mai pregnant în conduită. Aptitudinile reprezintă latura instrumental-operaţională a personalităţii, iar caracterul exprimă latura relaţional-valorică a personalităţii. Cunoaşterea componentelor personalităţii este importantă pentru a surprinde implicaţiile lor educaţionale în practica şcolară. De asemenea, cele trei componente bazale ale personalităţii se raportează la factorii dezvoltării psihice, fiind influenţate în mod diferenţiat de ereditate, mediu şi educaţie.

În abordarea personalităţii se manifestă tendinţe noi, exprimate în concepte ca: personalitate optimală şi big-five sau modelul celor cinci mari trăsături.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. De ce consideraţi importantă studierea personalităţii?
2. Cum aţi defini personalitatea, gândindu-vă la modalitatea cotidiană a folosirii acestui termen? De ce credeţi că nu s-a ajuns la un consens teoretic în definirea personalităţii?
3. Argumentaţi de ce studiul personalităţii permite predicţia comportamentului.
4. Analizaţi raportul dintre ereditate, mediu şi educaţiei la nivelul celor trei componente ale personalităţii: temperament, aptitudini, caracter.
5. Exemplificaţi modalităţi de intervenţie pedagogică în raport cu diverse tipuri temperamentale.
6. Cum îi identificaţi şi cum îi stimulaţi pe elevii cu aptitudini evidente pentru disciplina dvs.?
7. Cum înţelegeţi să contribuiţi la dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter ale elevilor?
8. Desemnaţi factorii personalităţii incluşi în modelul *big-five*.

Bibliografie

1. Allport, G., (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti
2. Cosmovici, A. (1996), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi
3. Cucoş, C., (2002), Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi
4. Golu, M., (2000), *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundaţiei „România de mâine", Bucureşti
5. Hedges,P., (1999), *Personalitate şi temperament*, Editura Humanitas, Bucureşti
6. Lungu, O., Iacob, L., (1998), *Perspectiva umanistă asupra educaţiei*, în Cosmovici, A. şi Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi
7. Popescu-Neveanu, P., (1976) *Curs de psihologie generală*, Tipografia Universităţii Bucureşti
8. Stănescu, M.L., (2002), *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi* , Editura Polirom, Iaşi
9. Zisulescu, Şt., (1971), *Aptitudini şi talente*, EDP, Bucureşti
10. Zisulescu, Şt., (1978), *Caracterul*, EDP, Bucureşti
11. Zlate, M., (1994), *Eul şi personalitatea,* Editura Trei, Bucureşti

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5
ELEMENTE DE PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII COPILULUI ŞI ADOLESCENTULUI

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să analizeze conceptul de dezvoltare umană;
- să explice relaţia dintre ereditate şi mediu în contextul dezvoltării umane;
- să definească termenii-cheie în dezvoltarea umană: creştere – maturizare – învăţare;
- să identifice stadiile dezvoltării umane;
- să prezinte principalele probleme adaptative cu care se confruntă adolescenţii;
- să descrie impactul dezvoltării cognitive asupra vieţii psihice în preadolescenţă şi adolescenţă;
- să aplice la clasă metode şi tehnici de cunoaştere psihologică a elevilor;
- să alcătuiască fişe de caracterizare psihopedagogică a elevilor

Conţinut:

5.1. Analiza conceptelor fundamentale: dezvoltare, maturizare, stadii ale dezvoltării
5.2. Stadiile dezvoltării psihosomatice – caracterizare generală şi implicaţii socio-educaţionale
5.3. Metode şi tehnici de cunoaştere a particularităţilor de vârstă şi individuale ale copilului şi adolescentului
5.4. Fişa de caracterizare psihopedagogică

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: dezvoltare umană, dezvoltare psihică, creştere, maturizare, stadialitate, stadii ale dezvoltării, etape de vârstă, preadolescenţa, adolescenţa, metode şi tehnici de cunoaştere psihologică, fişa psihopedagogică

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.1. Analiza conceptelor fundamentale: dezvoltare, maturizare, stadii ale dezvoltării

Conceptul de **dezvoltare** se referă la modificările secvenţiale, de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, fiecare secvenţă reprezentând o unitate funcţională, mai mult sau mai puţin închegată, cu un specific calitativ propriu. Dezvoltarea se prezintă asemănător unei spirale, având un caracter ascendent, cu stagnări şi aparente reveniri, cu reînnoiri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul acţiunii contradicţiilor ce se constituie mereu între capacităţile pe care le are, la un moment dat, copilul şi cerinţele din ce în ce mai complexe pe care le relevă factorii materiali şi socio-culturali cu care acesta se confruntă în devenirea sa.

Există două categorii de procese care determină dezvoltarea, şi anume: procese programate biologic şi procese datorate interacţiunii cu mediul. Acestea generează trei tipuri de dezvoltare:

- **dezvoltarea biologică** - concretizată în modificări fizice, morfologie şi biochimice ale organismului. Aceste modificări sunt staturale, ponderale, vizează structura şi funcţiile creierului, inimii sau ale altor organe interne; modificările scheletului şi musculaturii. Ele exercită o influenţă majoră asupra întregii personalităţii. Spre exemplu, un copil cu deficienţă de auz suferă de întârziere şi în dezvoltarea limbajului.
- **dezvoltarea psihică** - constă în apariţia, instalarea şi transformarea proceselor, funcţiilor şi însuşirilor psihice. Reflectă modificările ce apar la nivelul percepţiei, învăţării, memoriei, raţionamentului, limbajului, etc. Acestea sunt aspecte ale dezvoltării intelectuale, fiind strâns legate de dezvoltarea motorie şi emoţională.
- **dezvoltarea socială** - vizează reglarea conduitei individului în conformitate cu normele şi cerinţele impuse de societate. La orice vârstă, modul în care este conceptualizată şi evaluată propria persoană influenţează nu numai performanţele cognitive, ci şi funcţionarea „biologică" a organismului.

Dezvoltarea umană este *bio-psiho-socială*, între cele trei forme ale ei existând strânse interacţiuni şi interdependenţe, exprimate în indici de ritm (accelerat sau lent), viteză (mare sau mică), conţinut (bogat, simplu, diversificat sau sărăcăcios şi limitat), consum energetic (mare sau mic, raţional, echilibrat sau dezechilibrat, bazat pe economie sau pe risipă de energie), rezonanţă (puternică sau slabă), sens (ascendent sau sincopat), durată (normală, întârziată), efecte (pozitive sau negative), etc. Aceşti parametri se reflectă cu necesitate în tratarea diferenţiată şi individualizată a copiilor în procesul instructiv-educativ.

Toate fenomenele psihice, începând cu cele mai simple şi până la cele mai complexe sunt rezultatul interacţiunii factorilor interni (ereditatea) cu cei externi (mediul şi educaţia). Teoriile care încearcă să explice mecanismele dezvoltării fiinţei umane se opresc de obicei asupra unuia sau altuia dintre factorii consideraţi primordiali în evoluţie – ereditatea sau mediul/educaţia. Ponderea celor două categorii de factori cunoaşte o dinamică variabilă de la un fenomen la altul, de la un moment la altul al dezvoltării omului.

Factorii ereditari sunt consideraţi premise ale dezvoltării sau predispoziţii naturale, având un caracter polivalent, adică pe acelaşi fond ereditar se pot realiza, sub influenţa factorilor de mediu şi educaţie, profiluri şi însuşiri psihice diferite (Nicola, I., 1996). Ereditatea influenţează creşterea şi maturizarea organelor şi funcţiilor organismului, fenomene care indică cât de pregătit este organismul din punct de vedere biologic pentru a trece de la un stadiu al dezvoltării psiho-sociale la altul. Acţiunea eredităţii nu este însă nici directă şi nici exclusivă. Procesele de creştere şi maturizare suportă şi influenţa exerciţiului şi învăţării (Golu, P., 1985), care le pot accelera sau încetini cursul. În tabelul 5.1. sunt sintetizaţi cei trei temeni-cheie (creştere, maturizare, învăţare) implicaţi în înţelegerea fenomenelor dezvoltării psihice.

Fenomene psihice	Caracteristici
Creşterea	Se referă la aspectul fizic, anatomic al dezvoltării, constând în apariţia şi stabilirea câtorva indici cantitativi ai masei somatice (creşterea osoasă şi musculară, cu efecte asupra taliei şi greutăţii corpului) şi ai masei nervoase (dezvoltarea ramificaţiilor nervoase, creşterea numărului de sinapse, amplificarea volumului masei cerebrale).
Maturizarea (maturarea)	Implică dezvoltarea potenţialităţilor biologice (prescrise genetic), conform unei secvenţe ireversibile. Prin acest proces organele interne, membrele, creierul devin funcţionale, ceea ce se manifestă în patternuri de comportament fixe, neinfluenţate de mediu (reflexele nou-născutului, achiziţia deprinderilor motrice - poziţia şezând, mersul etc.). Maturizarea se petrece îndeosebi la nivelul creierului, glandelor endocrine şi al organelor de simţ, desemnând procesul de perfecţionare a indicelui de adaptabilitate şi integrare socială a individului sub incidenţa educaţiei şi învăţării.
Învăţarea	Este modificarea comportamentului prin experienţă. Depinde de creştere şi maturare, deoarece acestea permit organismului să „fie gata" pentru anumite tipuri de activitate. Învăţarea este cea care îi conferă unui organism flexibilitatea comportamentală şi cognitivă, permiţându-i să se adapteze la condiţii diferite de mediu.

Tabelul 5.1. Fenomene psihice implicate în dezvoltare

Dezvoltarea psihică este un concept larg dezbătut în literatura psihopedagogică, dezvăluindu-şi multiple aspecte, laturi, faţete care, numai împreună, reuşesc să redea esenţa fenomenului respectiv. Astfel, pe lângă dimensiunea ei multifactorială, analizată mai sus, ea îşi relevă şi o altă dimensiune, a discontinuităţii. Dezvoltarea psihică nu este liniară, uniformă, continuă, ci admite existenţa unor etape de dezvoltare distincte, dar care sunt, fiecare, rezultante ale etapelor anterioare şi premise pentru emergenţa celor viitoare. Copiii cresc în mai multe modalităţi, uneori prin salturi bruşte, spectaculoase, alteori prin schimbări care au loc pas cu pas, şi alteori prin modificări atât de fine, încât par insesizabile. Totuşi, pe acest fundal de necontenite prefaceri, în anumite limite de vârstă, există un tablou psiho-comportamental asemănător la toţi cei care se încadrează în aceste limite de vârstă.

Perioadele de vârstă în care tabloul psiho-comportamental este relativ asemănător la toţi copiii au fost denumite **stadii ale dezvoltării**, care se succed unele după altele. Depistarea şi demarcarea stadiilor dezvoltării psihice au o mare importanţă pentru cunoaşterea aprofundată a profilului psihic[1] aparţinând celor cuprinşi în limitele stadiului respectiv. Abordarea stadială a dezvoltării psihice oferă posibilitatea adâncirii analizei ştiinţifice, disecării şi descifrării, clasificării şi comparării, descrierii şi explicării evoluţiei vieţii psihice a individului până la aflarea substratului logic al dezvoltării psihicului (Golu, P., 1980).

5.2. Stadiile dezvoltării psihosomatice – caracterizare generală şi implicaţii socio-educaţionale

Pentru a stabili un stadiu al dezvoltării psihice sunt reunite mai multe criterii, printre care, mai importante sunt: locul ocupat şi rolul îndeplinit de individ în sistemul relaţiilor sociale, tipul de activitate dominantă, vârsta cronologică. În funcţie de acestea au fost stabilite mai multe stadii ale dezvoltării psihice (periodizare a vârstelor), pe care le prezentăm în continuare.

[1] profil psihic = expresia cantitativ-calitativă a totalităţii comportamentelor, proceselor şi însuşirilor psihice, precum şi a relaţiilor interfuncţionale dintre acestea, caracteristice unei anumite etape din dezvoltarea ontogenetică a copiilor şi care se diferenţiază de la un individ la altul (Nicola, I., 1996, pag. 93).

Perioada prenatală (din momentul concepţiei până la naştere). În această perioadă se formează structura fundamentală a corpului şi organele sale (organigeneza). Ritmul de creştere fizică este cel mai accelerat din întreaga existenţă umană. Vulnerabilitatea la factorii de mediu este foarte mare.

Perioada de nou născut şi sugar (0-1 an). Deşi este dependent de adulţi, nou născutul este înzestrat cu o serie de competenţe. Toate simţurile sunt capabile să funcţioneze de la naştere. Urmează o creştere rapidă şi o dezvoltare accelerată a abilităţilor motorii: prehensiune bogată a obiectelor, mersul, primele cuvinte. Capacitatea de învăţare şi de memorare este funcţională din primele săptămâni de viaţă. La sfârşitul primului an se dezvoltă ataşamentul faţă de părinţi şi de celelalte persoane semnificative.

Perioada antepreşcolară (1-3 ani). În această perioadă principalele achiziţii sunt: stabilizarea mersului, câştigarea echilibrului complex, orientarea spre lumea obiectelor, experienţa intenţionalităţii, dezvoltarea intensă a comunicării şi a inteligenţei practice, marea identificare (ce este asta?), dezvoltarea autonomiei în autoservirea elementară, lărgirea ambientului, marea interogaţie (de ce?). În cel de-al doilea an de viaţă prinde contur conştiinţa de sine. Limbajul comprehensiv şi limbajul expresiv se dezvoltă în ritm alert. Sporeşte şi interesul faţă de ceilalţi copii.

Vârsta preşcolară (3-6 ani). Este perioada descoperirii realităţii fizice, a realităţii umane şi a autodescoperirii. Autonomia şi autocontrolul se amplifică la rândul lor. Adaptarea la grădiniţă este relativ dificilă. Jocul, creativitatea şi imaginaţia sunt din ce în ce mai elaborate. Datorită imaturităţii cognitive, par să existe o sumedenie de idei „ilogice" despre lume. Comportamentul este în mare măsură egocentric, dar înţelegerea perspectivei celorlalţi este tot mai accesibilă copilului.

Vârsta şcolară mică (6/7-10/11 ani). La această vârstă are loc alfabetizarea şi adaptarea şcolară. Copiii încep să gândească logic, chiar dacă în mare măsură gândirea lor este concretă. Abilităţile lingvistice, precum şi cele de metamemorie se perfecţionează (expansiune intelectuală, dezvoltarea spiritului de aventură, colecţionarea obiectelor, expansiunea curiozităţii, a sociabilităţii). Conceptul de sine capătă noi dimensiuni, afectând stima de sine. Egocentrismul lor se diminuează. Prietenii devin cei mai importanţi pentru copil. Creşterea fizică este încetinită.

Vârsta şcolară mijlocie (10/11-14/15 ani). Cunoscută şi sub numele de pubertate sau preadolescenţă, această perioadă marchează trecerea de la copilărie la adolescenţă, cu importante modificări morfo-funcţionale. Atât băieţii cât şi fetele traversează schimbări fiziologice dramatice. Are loc o creştere explozivă în înălţime, greutate, şi o dezvoltare semnificativă a musculaturii şi scheletului. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt ce îşi pune amprenta asupra întregii vieţi psihice, se declanşează o adevărată „furtună hormonală". În planul instrumentării psihice se amplifică nevoia de cunoaştere şi de afecţiune, nevoia de relaţii şi de grup, precum şi nevoia de independenţă şi de autodeterminare.

Vârsta şcolară mare sau adolescenţa (14/15-20 ani). Căutarea propriei identităţi devine nucleul preocupărilor persoanei. Această nevoie se manifestă prin tendinţa spre originalitate, care poate lua două forme: creaţia (producerea a ceva nou şi recunoscut social) şi excentricitatea. Se dezvoltă reflexivitatea gândirii, concretizată în capacitatea de argumentare şi contraargumentare, de demonstrare, de elaborare a unor ipoteze, etc. Grupul de prieteni ajută la dezvoltarea şi testarea conceptului de sine. Relaţiile cu părinţii sunt puse în unele cazuri la încercare. Centrarea pe propria persoană, legată de modificările fizice care au loc în pubertate şi de descoperirea identităţii, poate pendula între narcisism şi ură pentru propria persoană sau autodepreciere. Dacă există o discrepanţă prea mare între conceptul de sine şi sinele ideal, pot uşor apare anxietatea şi hipersensibilitatea.

Vârsta adultă tânără (20-40 ani). Integrarea profesională şi întemeierea propriei familii sunt aspectele majore ale acestei perioade. Sănătatea fizică atinge punctul său maxim, apoi începe uşor declinul. Conştiinţa propriei identităţi continuă să se dezvolte. Abilităţile intelectuale capătă noi dimensiuni.

Vârsta „de mijloc" (40-65 ani). Devine esenţială căutarea sensului propriei vieţi. Sănătatea fizică începe să se deterioreze. Abilităţile de rezolvare a problemelor practice sunt optime; capacitatea de a rezolva probleme noi este însă afectată. Responsabilităţile duble faţă de proprii copii şi faţă de părinţi pot duce la un stres sporit – se vorbeşte în acest sens de generaţia „sandwich". Pentru unii, este atins apogeul în carieră sau în ceea ce priveşte câştigul. La alţii, apare epuizarea resurselor.

Vârsta adultă târzie, bătrâneţea (începând cu 65 ani). Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase şi active, deşi apare un declin al abilităţilor fizice. Cei mai mulţi sunt activi din punct de vedere intelectual. În ciuda deteriorării memoriei şi a inteligenţei, în majoritatea cazurilor se dezvoltă şi strategii compensatorii. Scăderea timpului de reacţie afectează multe aspecte ale vieţii mentale. Apare şi necesitatea de a face faţă numeroaselor pierderi (pierderea unor abilităţi, pierderea celor dragi). Pensionarea aduce cu sine mai mult timp liber, dar şi reducerea posibilităţilor financiare. Nevoia de a defini scopul vieţii este şi mai stringentă, pentru a putea face faţă apropierii morţii.

Prezentăm în tabelul 5.2. o paralelă a evoluţiei gândirii în cele patru stadii ale dezvoltării intelectuale, străbătute de copil de la naştere până la vârsta de 18-20 de ani, potrivit lui J. Piaget.

Stadiul senzorio-motor (0 –2 ani)	Stadiul preoperaţional (2 - 7 ani)	Stadiul operaţiilor concrete (7 – 12 ani)	Stadiul operaţiilor formale (12 – 18/20 ani)
• trecerea de la reflexele necondiţionate ale copilului (de orientare, investigaţie, etc.) la elaborarea unor scheme de acţiune, numite reacţii circulare (RC); • RC primare (1-5 luni), copilul este centrat asupra propriului corp; • RC secundare, copilul utilizează mijlocitori din ambianţă pentru a-şi atinge scopul (alocentrism); • RC terţiară - are loc o extindere şi combinare a RC anterioare; rezultă o schemă a obiectului permanent; • spre finalul celui de-al doilea an de viaţă se face trecerea spre etapele inteligenţei sistematice, prin asimilări şi acomodări reciproce ale schemelor, stocarea de reprezentări şi dobândirea unor semne ce pot simboliza obiecte.	• se constituie operaţiile de seriere (ordonare în şir crescător sau descrescător a elementelor unei mulţimi) şi operaţiile de clasificare, mult mai complexe, necesitând prezenţa unui criteriu (culoare, formă, mărime, etc.) • ireversibilitate perceptivă (imposibilitatea trecerii de aspectele de formă, culoare înregistrate perceptiv); • incapabil să surprindă invarianţa (raporturile dintre lucruri, fenomene inaccesibile simţurilor); • cea mai importantă achiziţie a stadiului este conceptul de număr – rezultat al asocierii cantităţii la număr, fiind sintetizate seriaţia şi clasificarea, aspectul ordinal şi cel cardinal.	• domină operaţiile concrete (ex.: o inferenţă tranzitivă este realizată pe materiale concrete, dar nu o regăsim pe un material pur verbal cu acelaşi conţinut); • percepţia lucrurilor rămâne încă globală, „văzul" lor se opreşte asupra întregului încă „nedescompus" • lipseşte dubla mişcare rapidă de disociere-recompunere (Wallon); • comparaţia reuşeşte pe contraste mari, nu sunt sesizate stările intermediare; • apariţia ideii de invarianţă, de conservare (a cantităţii, lungimii); • nu depăşeşte concretul imediat decât din aproape în aproape, (J. Bruner); • nu întrevede alternative posibile; • raţionament progresiv, de la cauză spre efect, de la condiţii spre consecinţe.	• debutul operaţiilor formale este pe la 10-11 ani; devin sistematice pe la 14-15 ani; • capacitatea de a face operaţii cu operaţii (aranjamente, permutări, combinaţii, etc.) • demersul analitico-sintetic dezvoltat; • „multiplicarea" punctelor de vedere; • stăpânirea instrumentelor deductive, mobilitate, comutare dintr-un sistem de referinţă în altul; • mişcarea gândirii de la posibil la real; apare demersul ipotetico-deductiv; • capacitatea de a inventaria alternative, pornind de la condiţiile date; • alternanţa mobilă de raţionamente directe şi inverse, între demersul progresiv şi cel regresiv (de la efect spre cauză).

Tabelul 5.2. Stadiile dezvoltării intelectuale

Această segmentare a etapelor de vârstă este mai degrabă didactică. Deosebirile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante, se pot dilata sau nuclearizа. În plus, există rate individuale de dezvoltare, după cum există şi o variabilitate foarte mare în ceea ce priveşte „produsele" dezvoltării.

Dacă avem în vedere dezvoltarea psihică, şi în special dezvoltarea gândirii, la copil întâlnim trei noţiuni-pivot: acţiunea, reprezentarea sau imaginea, limbajul sau funcţia semiotică. Sunt cele trei modalităţi de care dispune fiinţa umana pentru a prelua, transforma şi reda informaţia. Nu este vorba de stadii succesive, în care un nivel, odată apărut, le anulează pe celelalte. Mai degrabă putem vorbi de coexistenţa şi suprapunerea de nivele, în care unul rămâne predominant.

Luarea în considerare a reperelor psihogenetice are implicaţii în organizarea procesului de instruire, ca şi în considerarea ofertei de informaţie a şcolii. Şcolaritatea acoperă în primul rând vârstele copilăriei şi adolescenţei. Condiţiile optime de mediu şi educaţie, utilizarea unor metode active de predare-învăţare, precum şi a unei instruiri diferenţiate pot accelera mersul dezvoltării, după cum o educaţie defectuoasă poate încetini sensibil acest proces.

Proiectând lecţia şi activităţile educative, profesorul urmează să traducă materialul în limbajul şi formele logice proprii nivelului de vârsta căruia i se adresează. Trebuie avut mereu în vedere registrul în care lucrează efectiv elevul: registrul *acţional* (de manipulare obiectuală), registrul *figural* sau registrul *simbolic*. Semnele/simbolurile îşi împrumută înţelesurile de la lucruri şi acţiuni. În expresia simpla „a + 2a = 3a" nu este vorba de a aduna doar litere din alfabet; în locul lui „a" se afla potenţial orice număr. În semn rămâne transparentă semnificaţia. Dacă ne situăm direct în planul semnelor/simbolurilor într-o etapă mai timpurie de dezvoltare intelectuală, sărind peste acţiuni şi obiecte sau modele obiectuale, riscăm să pierdem semnificaţia (Radu, I., Ionescu, M., 1987).

Implicaţii socio-educaţionale. În activităţile comune, în relaţiile sale cu copilul, adultul (fie el părinte sau profesor) porneşte de regulă de la sine, fiind mereu tentat să proiecteze în capul copilului, propria sa logică. Există şi tendinţa continuă a adultului de a-i „preseria" copilului propria sa mentalitate, de a-l asemăna cu sine. De aici, situaţia de disjuncţie în comunicare, de incongruenţă a codurilor. Or, ştiinţa acreditează principiul de a considera copilul în funcţie de el însuşi, de propria sa natura, fără a-l aduce la „tiparele" vârstei adulte. S-a comis de altfel şi greşeala de a caracteriza copilul prin ceea ce nu are, nu posedă în comparaţie cu adultul, schiţând imaginea „în negativ" a acestuia şi nu imaginea reală a copilului. Firește, imaginea „în negativ" nu poate constitui suportul formarii educative, pe aceasta nu se poate construi.

Devenind elev, copilul dobândeşte un anumit statut şi rol. Din punct de vedere al psihologiei sociale, noţiunea de statut (status) semnifică poziţia pe care o persoană sau un grup o deţine în sistemul relaţiilor sociale şi preţuirea colectivă ataşată acestei poziţii. Calitatea de elev reprezintă o poziţie socială, statuată prin forme instituţionalizate şi cadru juridic. Rolul se referă la modelul sau tiparul de comportare asociat unei poziţii sociale. Societatea aşteaptă de la copil sau tânăr o anumită comportare, îndeplinirea consecventă a unor îndatoriri (frecventarea şcolii, pregătirea temelor, promovarea, etc.). Rolul condensează cerinţele grupului social mai larg faţă de conduita persoanei care deţine o anumită poziţie.

Calitatea de elev capătă definiţie socială, concretizată în statutul şi rolul său. În cadrul comun determinat de jaloanele amintite, fiecare copil „brodează" varianta sa particulară. Pe fondul calităţii de elev, copilul sau tânărul este investit şi cu *atribuţii în grup*: responsabilul clasei, conducător al unui cerc ştiinţific, al unei formaţii culturale sau sportive, etc. Toate acestea înseamnă simultan recunoaşterea unor calităţi, a unor valori, dar şi obligaţia de a-şi onora statutul atribuit sau dobândit, ceea ce impune un anumit mod de lucru, de relaţii cu ceilalţi. Statutul şi rolul devin astfel pârghii de educaţie. Spre exemplu, un şcolar mai timid şi necomunicativ, dar cu rezultate bune la învăţătură, fiind promovat într-o funcţie de conducere în colectiv, este pus practic în situaţia de a apărea în chip frecvent în faţa grupului şi de a susţine un punct de vedere. Constatând că stăpâneşte treptat situaţia, el îşi va învinge timiditatea şi va deveni un element activ, înclinat să lucreze colectiv. Experienţa succesului împinge în prim plan însuşiri latente.

Dintre perioadele de viaţă anterior prezentate, ne interesează, cu deosebire, preadolescenţa şi adolescenţa. Pentru unii autori adolescenţa reprezintă o perioadă distinctă de viaţă, un stadiu de dezvoltare care poate fi clar diferenţiat de restul vieţii. Pentru alţii însă este doar o zonă de graniţă, un fel de teritoriu al nimănui, un "tunel" în care copiii dispar, pentru ca să „iasă" la lumină, la celălalt capăt, peste câţiva ani, ca veritabili adulţi. Ideea ar fi însă, că niciodată nu putem ştii cine e cel cu care ne vom întâlni dincolo, la ieşirea din adolescenţă.

Cuprinzând o perioadă mare de timp, între 10/11 ani şi 18/20 ani, este necesară o substadialitate şi o caracterizare în acord cu aceasta, aşa cum poate fi urmărită în tabelul 5.3. Aceste repere sunt doar orientative, deoarece adolescenţii nu se suprapun peste acest portret-robot, decât într-o oarecare măsură. Comportamentele şi sentimentele descrise sunt însă considerate normale pentru fiecare dintre cele trei stadii. Fiecare copil sau tânăr are un model intern despre ce e normal sau corect să i se întâmple o dată cu venirea pubertăţii şi despre momentul când trebuie să traverseze toate schimbările fizice şi psihice pe care le presupune aceasta. Cu cât este mai mare discrepanţa dintre ceea ce crede el că ar trebui să i se întâmple şi ce i se întâmplă în realitate, cu atât impactul psihologic al acestor schimbări este mai mare.

Unul din marile paradoxuri ale adolescenţei constă în faptul că există o luptă continuă între dorinţa de a fi tu însuţi/însăţi, de a-ţi afla propria identitate şi dorinţa de a fi cât mai asemenea prietenilor tăi. Orice ar putea să îl îndepărteze pe adolescent de grupul său are efecte negative şi din această cauză tinerii sunt adesea tulburaţi de o maturizare sexuală prea rapidă sau prea lentă, pe care o cataloghează şi o resimt drept aberantă.

Conceptul de normalitate în psihologie este încă amplu discutat. Normalitatea psihică are semnificaţia unei dezvoltări normale cu standard mediu şi capacitate expresă a coechilibrării organismului cu mediul înconjurător, printr-o adaptare eficientă la condiţiile socio-culturale. Subiectul apreciat ca normal este raportat la caracteristicile medii şi dominante ale grupului de aceeaşi vârstă şi cu acelaşi standard cultural, iar eventualele abateri de la acestea nu trebuie să depăşească o anumită toleranţă care poate periclita evoluţia psihică şi inserţia socială (Verza, E., 1989).

Mulţi cercetători au fost tentaţi să încerce să stabilească prin ce anume se caracterizează dezvoltarea „normală" a copiilor. Metoda clasică de stabilire a „baremului" de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost aceea a calculării unei medii, pentru fiecare variabilă aleasă în scopul descrierii comportamentului. Scalele de dezvoltare se bazează tocmai pe utilizarea unor astfel de „norme" stabilite statistic. Există norme stabilite pentru aproape orice, de la mersul independent la rostirea primelor propoziţii din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, A., 1972). S-a conchis că acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare suferă, probabil, fie de pe urma unui deficit, fie de pe urma unei deprivări de ordin familial sau cultural.

În ultima vreme însă se consideră din ce în ce mai mult că diferenţele sunt date de căi alternative de dezvoltare şi nu de căi „inferioare" de evoluţie. Tendinţa actuală este aceea de a recunoaşte mai degrabă unicitatea fiecărui copil, şi implicit, a fiecărei familii sau a fiecărei culturi.

BCU IASI

Adolescenţa timpurie (pubertatea) - 10-14 ani	Adolescenţa de mijloc 14-17 ani	Adolescenţa târzie 17-20 ani
Nevoia de independenţă		
• Lupta cu sentimentul de identitate • Labilitate emoţională • Exprimare mai facilă a sentimentelor prin acţiune decât prin cuvinte • Importanţă crescândă acordată prietenilor • Atenţie redusă acordată părinţilor, cu accese ocazionale de „obrăznicie" • Realizarea faptului că părinţii nu sunt perfecţi; identificarea erorilor acestora • Căutarea unor noi modele pe lângă părinţi • Tendinţa de regresie, în momente de criză, la comportamente infantile • Influenţă sporită a grupului de prieteni	• Implicare a propriei persoane, alternând între expectanţe nerealist de înalte şi un concept de sine rudimentar • Nemulţumire legată de interferenţa părinţilor cu propria independenţă • Preocupări excesive în legătură cu propriul corp • Sentimentul de „ciudăţenie" în legătură cu sine şi cu propriul corp • Efort de stabilire a unor noi prietenii • Accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate şi competitivitate • Perioade de tristeţe, care însoţesc „pierderea psihologică" a părinţilor	• Identitate fermă • Capacitate de amânare a recompenselor • Simţ al umorului mult mai dezvoltat • Interese stabile • Mai mare stabilitate emoţională • Capacitate de a lua decizii independente • Capacitatea de a face compromisuri • Mândria pentru propria muncă • Încredere în sine • Preocupare mai mare pentru ceilalţi
Interese profesionale		
• Preponderent interese pentru viitorul apropiat şi pentru prezent • Abilitate sporită de muncă susţinută	• Interese intelectuale mai pronunţate • Unele energii sexuale şi agresive direcţionate înspre interese creative	• Deprinderi de muncă mai bine definite • Nivel sporit de preocupare pentru viitor
Sexualitate		
• Avantaj al fetelor • Prieteni de acelaşi sex, activităţi de grup cu aceştia • Timiditate • Nevoie de intimitate • Experimentarea propriului corp (masturbare) • Întrebări în legătură cu propria normalitate	• Preocupări legate de atractivitatea sexuală • Relaţii pasagere • Deplasare „către" heterosexualitate, cu teama de homosexualitate • Sentimente de tandreţe, dar şi de teamă faţă de sexul opus	• Preocupări pentru relaţii mai stabile • Identitate sexuală clarificată • Capacitate pentru relaţii tandre şi senzuale
Etică şi autocontrol		
• Testarea regulilor şi a limitelor • Experimentare ocazională cu ţigări, marijuana, alcool	• Dezvoltarea idealurilor şi selecţia modelelor de rol • Mult mai consistentă evidenţierea sârguinţei • Capacitate sporită de fixare a scopurilor • Interes pentru problemele morale	• Capacitate de introspecţie şi autoanaliză • Accent pe demnitatea personală şi stima de sine • Capacitatea de fixare a unor scopuri şi de urmărire a acestora • Acceptarea instituţiilor sociale, a tradiţiilor

Tabelul 5.3. Prezentare comparativă a substadialităţii adolescenţei

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Abaterile de la normalitate, fie în sens negativ, fie în sens pozitiv, se consideră a fi anormale sau atipice. Există o serie de indicatori ai faptului că un adolescent a trecut de limitele uzualei „crize" a vârstei şi că a intrat în tipare atipice, problematice. Între acestea se înscriu:

- probleme cu legea
- suspendarea, exmatricularea sau scăderea spectaculoasă în performanţa şcolară;
- agresare verbală a celorlalţi, crize de furie;
- apartenenţa la un grup sau o „gaşcă" necorespunzătoare;
- pierderea interesului pentru vechile activităţi care îi produceau plăcere, pentru sporturi sau alte hobby-uri;
- depresie, izolare;
- tentative de manipulare a adulţilor;
- lipsa de motivaţie;
- minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt;
- promiscuitate sexuală;
- idei suicidare;
- consum curent sau doar „experimental" de alcool şi droguri, etc.

Consumul de droguri a devenit în ultimii ani o problemă căreia, din păcate, nu i se acordă încă suficientă atenţie în şcoala românească, deşi apare la vârste tot mai mici şi creşte riscul pentru delicvenţă. Cele mai „populare" droguri sunt: alcoolul, ţigările, marijuana. Cauzele frecvent invocate sunt: curiozitatea, dorinţa de a părea adult, reducerea anxietăţii, preluarea comportamentului altor adolescenţi din grup, impresionarea grupului, evitarea problemelor.

Abandonul şcolar este o altă problemă cu care se confruntă şcoala, la acest nivel de vârstă. Apare mai frecvent la băieţi decât la fete, la elevii care provin din familii cu statut socio-economic scăzut sau din familii monoparentale, reducând drastic oportunităţile viitoare ale adolescentului, mulţi regretând acest pas după un timp.

Cauzele renunţării la şcoală sunt multiple. În optica specialiştilor ele sunt generate de lipsa motivaţiei, stimă de sine scăzută, încurajare minimă din partea părinţilor, aşteptări prea mari sau prea mici ale profesorilor, probleme de disciplină etc. Cauzele frecvent invocate de adolescenţi sunt: notele mici, faptul că nu le place şcoala sau că „nu sunt făcuţi pentru şcoală", nivelul socio-economic scăzut al familiei (caz în care trebuie să se întreţină sau chiar să întreţină familia), căsătorie, sarcină (în cazul fetelor), etc.

În consecinţă, am putea avea în vedere câteva sugestii (Băban, A., 2001) pentru a evita conflictele acute şi modelele inadecvate oferite adolescenţilor:

- exprimarea deschisă a emoţiilor;
- evitarea etichetărilor şi a blamării;
- descoperirea împreună a unor strategii rezolutive eficiente în situaţiile conflictuale;
- conştientizarea faptului că orice relaţie implică şi apariţia unor conflicte;
- considerarea adolescentului ca partener egal în discuţii;
- oferirea gradată a independenţei;
- protejarea lor de erorile datorate lipsei de experienţă;
- încrederea în capacitatea lor de a face faţă riscurilor;
- discutarea oricăror teme care îi frământă;
- ascultarea şi luarea în considerare a argumentelor lor;
- explicarea motivelor aflate în spatele unei decizii referitoare la ei;
- evidenţierea şi recompensarea comportamentelor dezirabile.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.3. Metode şi tehnici de cunoaştere a particularităţilor de vârstă şi individuale ale copilului şi adolescentului

Cunoaşterea personalităţii elevului este un demers care se desfăşoară în acelaşi timp cu activitatea de instruire şi educare, fiind, practic, inseparabile. Activitatea de învăţare şcolară impune cu necesitate respectarea celor două categorii de condiţii: interne (biologice şi psihologice) şi externe (pedagogice şi sociale). Realizarea sarcinilor şcolare, atingerea performanţelor şcolare devin posibile numai dacă se ţine cont de predispoziţiile native ale elevilor, de trebuinţele, interesele şi aptitudinile acestora, de tipurile temperamentale şi trăsăturile caracteriale, de capacităţile intelectuale sau achiziţiile anterioare ale elevilor, etc. Pentru aceasta psihologia copilului oferă numeroase metode şi tehnici de cunoaştere şi caracterizare a elevilor care pot fi utilizate fie direct de către profesor, fie mediat de către psihologul/consilierul şcolar.

În acest subcapitol vom avea în vedere metode şi tehnici de cunoaştere individuală a elevilor, urmând ca în capitolul 14 (Psihosociologia grupurilor şcolare. Dirigintele şi dirigenţia. Managementul clasei de elevi) să abordăm metodele şi tehnicile de cunoaşte a clasei de elevi.

Metodele de cunoaştere pot fi împărţite în două categorii:

- *metode clinice* (observaţia, convorbirea, metoda biografică, analiza produselor activităţii);
- *metode psihometrice* sau *experimentale* (experimentul, testul şi chestionarul).

Diferenţa fundamentală dintre cele două categorii de metode apare în funcţie de scopul urmărit, de gradul de precizie şi obiectivitate în cunoaştere. Dacă avem în vedere scopul, metodele clinice îşi propun o cunoaştere cât mai amănunţită a persoanei şi explicaţia evoluţiei sale, în timp ce metodele psihometrice se orientează spre stabilirea rangului persoanei (poziţia sa în raport cu o populaţie normală). Aceasta face ca orientarea predominantă în cazul metodelor clinice să fie cea calitativă, iar în cazul metodelor psihometrice, interpretarea este predominant cantitativă. Sub raportul gradului de precizie şi obiectivitate, metodele psihometrice sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare. Metodele clinice prezintă un grad de obiectivitate şi precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

Pentru a evita unilateralitatea şi etichetarea elevului (care nu pot fi decât dăunătoare) se recomandă o îmbinare a celor două categorii de metode, deoarece interpretarea cantitativă şi calitativă a rezultatelor obţinute oferă atât posibilitatea ierarhizării subiecţilor în funcţie de performanţă, cât şi explicarea modului de obţinere a performanţei.

Observaţia psihopedagogică. Ca metodă de investigaţie, observaţia constă în urmărirea sistematică a manifestărilor psihocomportamentale ale copilului în condiţiile activităţilor lui naturale de joc, învăţare şcolară şi extraşcolară. Pentru ca observaţia să nu rămână la nivel empiric, ci să conducă spre surprinderea esenţialului, a relaţiilor semnificative între fenomenele observate, este necesar ca profesorul să stabilească, în prealabil, scopul observaţiei (de exemplu, ritmul şi frecvenţa de manifestare a unui comportament, prezenţa sau absenţa unei capacităţi psihice, nivelul de dezvoltare al uneia sau alteia din capacităţile psihofizice ale elevului, etc.).

De asemenea, este necesar ca profesorul-observator să-şi fixeze anumite repere de control, rezultate din observaţiile sale anterioare, din experienţa sa personală sau din lucrările de specialitate. De exemplu, joaca unor copii în pauză (modul cum aleargă, vorbesc, se împing, îşi oferă jucăriile sau şi le smulg unul altuia, se ceartă, se împacă, etc.) poate fi conceptualizată în repere de control, cum ar fi: amiciţie versus ostilitate, concluzionând că, odată cu vârsta sporesc conduitele amicale şi descresc cele ostile, semn al socializării copiilor (Zlate, M., 1972).

Observaţia este percepţia unui eveniment, a unei conduite, a unui document, înscrisă într-un program explicit, prin care se restrânge câmpul studiat şi se impune selectarea datelor relevante. Ea nu se reduce practic la simpla „lectură" a faptului brut, ci se prelungeşte într-un act de clasificare, de încadrare a informaţiei în anumite categorii sau concepte şi de anticipare a unor relaţii.

Orice activitate de observare este indicat să se desfăşoare pe baza unei *grile de observaţie*, care este o listă de rubrici ce oferă cadrul de clasificare a datelor brute. O grilă de observaţie nu este indicat să cuprindă, în medie, mai mult de 10 categorii, deoarece nu se poate opera simultan cu mai multe rubrici de clasificare. Aceste categorii trebuie să fie disjuncte şi să epuizeze aspectele principale ale fenomenului. Avantajul acesteia este că oferă un cadru precis de referinţă (Radu, I., Ionescu, M., 1987).

Observaţia, ca instrument de cunoaştere a personalităţii elevului, permite surprinderea manifestării acestuia în condiţii naturale, firești, oferind mai ales date de ordin calitativ. De exemplu, pentru a identifica un tip temperamental sau altul căruia îi aparţine o persoană trebuie să găsim în activitatea şi în viaţa cotidiană situaţii relevante, care pun în evidenţă particularităţi sau diferenţe individuale uşor de clasificat. Asemenea situaţii-test cuprind indicii de temperament pe care-i putem sistematiza prin condensarea experienţei într-o grilă de observare a comportamentului (vezi tabelul 5.4.), arătând în dreptul faptelor de conduită ipotezele plauzibile cu privire la categoria prezumtivă de temperament.

Fapte de conduită	Temperament			
	Coleric	Sangvinic	Flegmatic	Melancolic
Doreşte să fie primul care încearcă, îi place parcă să înfrunte necunoscutul.	X	XX		
Se decide greu pentru acţiune, are gesturi şovăielnice.			X	XX
Îşi pierde răbdarea aşteptând să-i vină rândul, se agită.	XX	X		
Este vădit emoţionat înainte de probe.	X			XX
Precipitat în acţiune, se corectează cu viteza actului reflex, execuţia lipsită de acurateţe îndeosebi spre sfârşit.	XX			
Execută activitatea în ritm lent, dar cu destulă acurateţe.			XX	X
Reacţii verbale abundente, se îndeamnă pe sine (haide!, nu te lăsa!, acuma-i acum!).	X	XX		
Reacţii motorii abundente, devine nervos când greşeşte, apar violenţe verbale, plusul de energie se descarcă cu fiecare act.	XX			
Execută activitatea în tăcere, gesturile şi cuvintele sunt absente.			XX	XX
Execută proba cu încordare nervoasă, mobilizare excesivă în raport cu sarcina; tensiunea se descarcă la încheierea acţiunii.				XX
Tendinţa de supraevaluare proprie şi subestimare a sarcinii.	XX	X		
Tendinţa de supraestimare a sarcinii, dar şi de subapreciere personală.				XX
În caz de eşec nu se dă bătut, persistă, reia proba/activitatea de la capăt încurajându-se; duce la bun sfârşit sarcina.		XX	X	
În caz de eşec se pierde, are nevoie de încurajare pentru a relua lucrul.				XX
Cu fiecare succes exclamă de bucurie, bate din palme.	X	XX		
Rămâne indiferent la reuşită, schiţează doar un zâmbet.			XX	X
Abandonează la primul eşec, se închide în sine şi "se blochează" total.				XX
Abandonează când eşecurile se acumulează.	XX	X		
Tăcut în momentele critice (dificile) prezintă reacţii vegetative, dă semne de oboseală.				XX
Derută emoţională sub presiunea timpului.	X			XX
După terminarea lucrului relatează colorat cele petrecute.	X	XX		
Eşecul produce un „halo afectiv" de durată.				XX

Tabelul 5.4. Grilă de observare a comportamentului (după Radu, I., Ionescu, M., 1987)

În tabelul 5.4., se notează cu „XX" clasificarea, respectiv ipoteza cea mai plauzibilă, şi cu „X" încadrarea doar plauzibilă în studierea unui caz sau altul. Un asemenea document este susceptibil de îmbunătăţire continuă. Prin însumări pe coloane decidem asupra apartenenţei la un anumit tip temeramental sau altul. Preocuparea de cuantificare este aici minimă.

Observaţia nu se încheie odată cu înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora, pentru a diferenţia aspectele esenţiale, caracteristice, de cele aparente. Nici o metodă nu are valoare luată izolat; rezultatele ei trebuie coroborate cu datele obţinute prin aplicarea mai multor metode şi procedee investigative.

Convorbirea presupune un dialog între două persoane, desfăşurat după anumite reguli metodologice, prin care se urmăreşte obţinerea unor informaţii cu privire la o persoană, în legătură cu o anumită temă, fixată anterior. Valoarea ştiinţifică a metodei convorbirii este dată de scop, de obiectivele psihopedagogice derivate din scop şi de respectarea anumitor reguli.

Convorbirea se poate desfăşura liber (fără o formulare anterioară a întrebărilor) sau standardizat (întrebările sunt fixate dinainte şi nu se modifică în timpul conversaţiei). Indiferent de forma sa, convorbirea trebuie să vizeze evidenţierea unor detalii referitoare la interesele şi aspiraţiile elevilor, trăirile lor afective, motivaţia diferitelor conduite, trăsăturile de personalitate ale acestora (Havârneanu, C., 1998).

Pentru a realiza o convorbire în condiţii optime, conform autorului citat, se impune respectarea următoarelor condiţii: câştigarea încrederii elevilor; menţinerea permanentă a interesului în timpul convorbirii; sinceritatea răspunsurilor; observarea atitudinilor şi expresiilor subiectului; evitarea adresării unor întrebări sugestive, care influenţează rezultatele în vederea obţinerii unor răspunsuri dorite; crearea unui climat destins, de încredere reciprocă, pentru a evita instalarea emotivităţii; eventuala înregistrare a convorbirii se va realiza discret, pentru a nu determina anumite reţineri în relatare.

Anamneza sau metoda biografică este o metodă împrumutată din medicină, semnificând discuţia pe care medicul o poartă cu pacientul pentru a depista situaţiile sau factorii patogeni (somatici sau psihici). În pedagogie, această metodă este justificată de teza potrivit căreia personalitatea copilului, conştiinţa şi comportamentul său se formează ca urmare a factorilor şi evenimentelor care acţionează asupra sa. Diferite evenimente neaşteptate, încărcate emoţional, frustrante sau stresante (divorţul părinţilor, decesul unuia din părinţi, boli, accidente, schimbări de domiciliu, împrejurarea de a fi copil unic sau de a trăi într-o familie cu mulţi copii, încadrarea într-o casă de copii, etc.) îşi pun amprenta asupra personalităţii copilului.

Prin această metodă se pune în valoare specificul unei persoane, orientările sale, sensurile particulare pe care le dobândesc diversele momente ale existenţei. Investigaţia biografică oferă o mare obiectivitate informaţiilor, acestea fiind oferite de subiect sau de persoane apropiate acestuia. Examinarea modului concret de reacţie a unui subiect în condiţiile vieţii obişnuite oferă o imagine corectă asupra specificului său, „nedistorsionat de ambianţa artificială a examenului psihologic" (Cosmovici, A.,1996).

Analiza produselor activităţii este o metodă larg răspândită în psihologia educaţiei. Orice produs realizat de elev (caiete de teme, desene, produse ale activităţilor practice, eseuri, etc.) poate deveni obiect de investigaţie psihologică. Această metodă oferă informaţii despre: capacităţile psihice de care dispune copilul (forţa imaginaţiei, amploarea intereselor, calitatea cunoştinţelor, deprinderilor, aptitudinilor, etc.); stilul realizării (personal sau comun, obişnuit); progresele realizate la învăţătură (prin realizarea repetată a unor produse ale activităţii).

Testul reprezintă o probă standardizată din punctul de vedere al sarcinii propuse spre rezolvare, al condiţiilor de aplicare şi instrucţiunilor date, precum şi al modalităţilor de cotare şi interpretare a rezultatelor obţinute. Dezvoltarea testelor psihologice a fost determinată de necesităţi practice, printre care şi cele legate de problemele educaţiei şi ale şcolii. În acest domeniu s-a pus problema orientării şcolare şi profesionale a elevilor, clasificării lor în funcţie de abilităţi, diferenţierea instrucţiei în funcţie de aceste abilităţi, selecţia copiilor pentru şcolile speciale, etc.

Elaborarea unui test presupune o activitate de cercetare laborioasă prin care se stabilesc structura internă a testului, aspectele psihologice care pot fi măsurate cu ajutorul acestuia, sistemul de evaluare şi valoarea pe care testul o are pentru cunoaştere şi predicţie. Deoarece testele, ca mijloace de psihodiagnostic s-au dezvoltat într-un ritm accelerat (în prezent în practica psihologică se utilizează peste 10.000 de teste) este dificilă realizarea unei clasificări exhaustive a acestora. Există teste pentru aproape fiecare capacitate psihică. Iată o posibilă clasificare a testelor:

- *teste de inteligenţă şi dezvoltare mintală* - măsoară aptitudinea cognitivă generală şi nivelul atins în dezvoltarea caracteristicilor intelectuale; de exemplu: teste de percepţie (spaţială, a formelor, a culorilor, a timpului, etc.), testele de memorie, de limbaj, etc.;
- *teste de aptitudini şi capacităţi* - au fost elaborate pentru măsurarea aptitudinilor de grup şi specifice; de exemplu: teste de inteligenţă verbală, socială, tehnică, numerică etc.;
- *testele de atenţie* - vizează concentrarea, distributivitatea, volumul, mobilitatea atenţiei;
- *teste de personalitate* - măsoară însuşiri de temperament şi caracter; sunt de două tipuri:
  - *teste obiective de personalitate* - îşi propun obţinerea unor date cuantificabile, cât mai puţin influenţate de interpretările subiective; de exemplu: chestionarele sau inventarele de personalitate, cum ar fi chestionarul lui R. B Cattell, care cuprinde 187 de întrebări, fiind cunoscut sub numele de *PF 16* , testele de completare sau de descripţie, cum ar fi *Proba CSE – Cine sunt Eu?* (pentru detalii vezi Zlate, M., *Eul şi Personalitatea*).
  - *tehnici proiective* - valorizează mecanismul de proiecţie în cunoaşterea psihologică a persoanei, trecând peste vigilenţa conştiinţei, în încercarea de a studia inconştientul. Din această categorie fac parte Testul Rorschach sau testul petelor de cerneală şi T.A.T. – Testul aperceptiv tematic.

Chestionarul, ca metodă de cunoaştere psihopedagogică a elevilor, se defineşte ca un set de întrebări, bine organizate şi structurate pentru a obţine date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris.

Prin această metodă se pot colecta date despre percepţiile, atitudinile, emoţiile sau comportamentele elevilor, mai ales atunci când investigaţia cuprinde o populaţie mai numeroasă. Chestionarele sunt valoroase pentru profesor deoarece permit o valorizare a introspecţiei elevilor. În acelaşi timp însă, chestionarele pot prezenta raportări false, neexistând un contact direct cu subiectul. Nu avem nici un indiciu asupra sincerităţii răspunsurilor, mai ales în cazul sentimentelor şi atitudinilor care nu sunt acceptate social, cum ar fi, de exemplu, consumul de droguri sau prejudecăţile etnice, rasiale, etc. Având în vedere faptul că metodele psihometrice (testele şi chestionarele) necesită abilităţi specifice în interpretarea rezultatelor, se recomandă aplicarea lor de către profesor împreună cu psihologul/consilierul şcolar.

Metodele prezentate ne permit culegerea de informaţii în demersul de cunoaştere a personalităţii elevului. Datele obţinute sunt înregistrate în fişa de caracterizare psihopedagogică a fiecărui elev.

5.4. Fişa de caracterizare psihopedagogică

Fişa psihopedagogică reprezintă un document şcolar în care se concretizează rezultatele cunoaşterii şi ale caracterizării elevului. Fişa are rolul de a ordona şi organiza informaţiile semnificative despre copil (culese şi înregistrate în diferite ocazii), atât pentru a constata o stare de fapt, cât şi pentru a prognostica evoluţia lui ulterioară. Ea reprezintă un instrument metodic, structurat ca o listă selectivă de dimensiuni variabile (Golu, P., 1992), cuprinzând indicatori cognitivi, afectiv-motivaţionali şi volitivi, de personalitate şi de conduită ai elevului.

Valoarea instrumentală a fişei psihopedagogice constă în dubla sa perspectivă: *diacronică* (oferind o imagine discursivă, eşalonată pe componente) şi *sincronică* (respectiv, o imagine globală, sintetică a personalităţii elevului). Fişa psihopedagogică se instituie ca instrument de tratare diferenţiată a elevilor, constituindu-se şi ca suport în demersul de orientare şcolară şi profesională.

În literatura de specialitate există numeroase modele de fişe de caracterizare psihopedagogică a elevului, elaborate de specialişti în psihologia educaţiei. În funcţie de necesităţile concrete, educatorii pot opta pentru un model sau altul. Fişa de caracterizare psihopedagogică conţine, pe lângă itemii structuraţi, tabele, grafice, scări de apreciere, liste de atribute disjuncte sau dispuse gradat pentru a oferi o imagine nuanţată a proceselor, însuşirilor sau trăsăturilor de personalitate ale elevului, dar şi pentru a evita aprecieri simpliste, empirice, de genul: elevul are/nu are memorie, imaginaţie, gândire, limbaj, temperament, caracter, etc. De asemenea, acest instrument trebuie să descrie nu numai elevii din zonele extreme (foarte buni sau cei cu deficienţe), ci şi elevii de mijloc, cei mai numeroşi de altfel, cei care nu se disting nici prin reuşite, nici prin încercări de a perturba disciplina, nici prin manifestări active în plan psihosocial.

Întocmirea fişelor psihopedagogice în vederea elaborării profilului psihologic al elevului este o activitate dificilă şi delicată. O bună caracterizare a elevului ar conduce la evitarea a numeroase erori în materie de educaţie, după cum o slabă caracterizare poate să complice relaţiile copilului cu grupul de apartenenţă, cu profesorii. Stabilirea profilului de vârstă şi individual al elevului este rezultatul cunoaşterii activităţilor lui, a aplicării diferitelor metode de investigare a personalităţii sale.

Fişele de caracterizare psihopedagogică pot lua forma redactării libere (diferenţiate ca mărime şi ca număr de indicatori psihologici utilizaţi) sau standardizate. În primul caz, apare dezavantajul subiectivităţii celui care o redactează, în timp ce forma standardizată, prin folosirea unor scheme rigide de alcătuire a caracterizărilor psihopedagogice, măreşte volumul de muncă şi duce la o stereotipizare a acestora, făcându-le să semene unele cu altele.

De cele mai multe ori aceste fişe suferă de o insuficientă bază psihologică, ele exprimând, mai degrabă, efectele şi nu cauzele, dimensiunile finale, particularităţile rezultatelor activităţilor, şi nu particularităţile psiho-individuale ale personalităţii elevului. Aşa cum afirma Alfred Binet, în urmă cu mulţi ani, dar valabil şi astăzi, educatorii emit judecăţi apreciative cu privire la intelectul elevilor, ghidându-se după conduita lor la lecţie, după efectuarea lucrărilor de acasă, după observaţiile părinţilor, adică după o serie de aspecte externe, care imprimă caracterizărilor o notă contradictorie. Ei se folosesc de o scală derivată nemijlocit din reuşitele şcolare, fiind înclinaţi să considere, de exemplu, că inteligenţi sunt cei care execută toate sarcinile, consecvent şi cu acurateţe. Lucrurile devin şi mai complicate în cazul aprecierii trăsăturilor de personalitate ale elevului, unde se constată o validitate scăzută a aprecierii aceloraşi elevi de educatori diferiţi şi a aprecierii aceloraşi elevi de aceiaşi educatori, dar la anumite intervale de timp (Golu, P., 1992). În concluzie, pentru ca o fişă psihopedagogică de caracterizare a elevului să-şi atingă scopul ea trebuie să surprindă atât aspecte externe de conduită a elevului, cât şi particularităţile sale interne, care se constituie drept cauze ale simptomului înregistrat obiectiv.

Prezentăm spre exemplificare un model de fişă psihopedagogică, structurată pe opt secţiuni:

- secţiunile unu, doi şi trei vizează determinări obiective ale statutului şi personalităţii elevului, rezultate din studiul mediului familial şi din studiul coordonatelor fizice şi medicale ale dezvoltării copilului;
- secţiunea a patra structurează rezultatele la învăţătură ale elevului, progresul acestuia pe parcursul unui ciclu şcolar, participarea sa la activităţi extraşcolare (cercuri, concursuri, olimpiade, etc.), precum şi activitatea independentă a elevului;
- secţiunea a cincea vizează procesele cognitive şi stilul de muncă intelectuală al elevilor. Această secţiune se completează cu sprijinul psihologului şcolar. Se aplică probe, relativ simple, de gândire, memorie, de limbaj, de imaginaţie, etc., preluate din fondul tehnicilor de psihodiagnoză existente;
- secţiunile a şasea şi a şaptea au în vedere conduita elevului, atât în sens strict şcolar, ca suită de secvenţe participative la desfăşurarea lecţiei, cât şi în sens larg, ca mod de relaţionare cu ceilalţi, în plan comunicaţional, ocupaţional, afectiv şi valoric;
- secţiunea a opta surprinde componentele personalităţii: temperamentul, emoţiile şi dispoziţiile afective, aptitudinile şi caracterul.

FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ[2]

I. Date personale

1. Numele şi prenumele .....
2. Locul şi data naşterii .....
3. Domiciliul .....
4. Şcoala şi clasa în care învaţă .....

II. Date familiale

1. Ocupaţia şi locul de muncă al părinţilor:
   tatăl .....
   mama .....
2. Structura şi componenţa familiei
   a. Tipul familiei:
   - ☐ normală
   - ☐ tatăl (mama) decedat
   - ☐ părinţi despărţiţi

   b. Fraţi (surori) mai mici, mai mari:

Nr. crt.	Vârsta	Ocupaţia
1.		
2.		
3.		

Alte situaţii..... Alte persoane (rude) apropiate în familie .....

3. Atmosfera şi climatul educativ:
   - ☐ raporturi armonioase, de înţelegere, între părinţi şi între părinţi şi copii;
   - ☐ raporturi punctate de conflicte mici şi trecătoare;
   - ☐ dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente;
   - ☐ familie destrămată sau pe cale de destrămare.

4. Condiţii de viaţă şi de muncă ale elevului:
   - ☐ foarte precare;
   - ☐ la limită;
   - ☐ acceptabile;
   - ☐ bune;
   - ☐ foarte bune

5. Influenţe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi):
   - ☐ reduse;
   - ☐ ample;
   - ☐ frecvente;
   - ☐ întâmplătoare.

III. Dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii

1. Caracteristici ale dezvoltării fizice .....
2. Îmbolnăviri : .....
   a) anterioare intrării în scoală .....
   b) pe parcursul şcolarităţii .....
3. Deficienţe, handicapuri (senzoriale, motorii) .....

---

[2] sursa: Golu, P., Zlate, M., Verza, E., (1994), *Psihologia copilului*, manual pentru clasa a XI-a – şcoli normale -, EDP, R.A., Bucureşti

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV. Rezultate la învăţătură

1. Grafic global (pe clase)

2. Cercuri frecventate de elev		3. Participarea la concursuri şcolare şi extraşcolare	
Clasa – Cercul	Rezultate	Clasa – concursul	Rezultate

4. Activitatea independentă a elevului:
   - ☐ citeşte suplimentar din manual;
   - ☐ citeşte şi alte cărţi;
   - ☐ rezolvă probleme în plus;
   - ☐ alte ocupaţii (plastice, muzicale, sportive, coregrafice, etc.)

V. Procesele cognitive şi stilul de muncă intelectuală

1. Caracteristici ale proceselor senzorio-perceptive:
   - ☐ predomină modalitatea vizuală de recepţie a informaţiei;
   - ☐ predomină modalitatea auditivă de recepţie a informaţiei;
   - ☐ percepţie difuză, superficială a materialului de învăţare;
   - ☐ percepţie complexă (spirit de observaţie).
2. Nivelul de inteligenţă:

Inteligenţă foarte bună	Inteligenţă bună	Inteligenţă medie	Inteligenţă scăzută	Inteligenţă sub limită

3. Memoria:

Foarte bună	Bună	Medie	Slabă	Foarte slabă

4. Imaginaţia:

☐ săracă	☐ reproductivă	☐ pentru activităţi tehnice
☐ bogată	☐ reproductiv-creativă	☐ pentru activităţi literar-artistice

5. Limbajul:

☐ Vocabular bogat; ☐ Exprimare frumoasă şi corectă	☐ Exprimare uşoară şi corectă	☐ Vocabular redus ☐ Exprimare greoaie	☐ Vocabular foarte sărac; ☐ Exprimare incorectă

6. Stilul de muncă

a) Cum lucrează:
   - ☐ sistematic, ritmic, organizat;
   - ☐ inegal, cu fluctuaţii, în salturi
   - ☐ neglijent, copiază temele de la alţii, aşteaptă să i le facă părinţii;
   - ☐ mari lacune în cunoştinţe, rămâneri în urmă la învăţătură şi la alte activităţi;
   - ☐ alte menţiuni .....

b) Sârguinţa:

Foarte sârguincios	De obicei sârguincios	Puţin sârguincios

c) Autonomie, creativitate:
   - ☐ inventiv, cu manifestări de creativitate ;
   - ☐ manifestă uneori iniţiativă, independenţă;
   - ☐ se conformează de regulă modelului, procedează rutinier;
   - ☐ nesigur, dependent, fără iniţiativă;

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VI. Conduita elevului la lecţie şi în clasă

1. Conduita la lecţie:
   - ☐ atent, participă activ, cu interes;
   - ☐ atenţia şi interesul inegale, fluctuante;
   - ☐ de obicei pasiv, aşteaptă să fie solicitat;
   - ☐ prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.
2. Purtarea în general:
   - ☐ exemplară, ireproşabilă;
   - ☐ corectă, cuviincioasă, bună;
   - ☐ cu abateri comportamentale relativ frecvente, dar nu grave;
   - ☐ abateri comportamentale grave, devianţă.

VII. Conduita în grup, integrarea socială a elevului

1. Participarea la viaţa de grup:
   - ☐ mai mult retras, rezervat, izolat, puţin comunicativ;
   - ☐ participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;
   - ☐ este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive;
   - ☐ caută activ contactul cu grupul, sociabil, comunicativ, stabileşte uşor relaţii;
2. Cum este văzut de colegi:
   - ☐ bun coleg, sensibil, te înţelegi şi te împrieteneşti uşor cu el;
   - ☐ bun coleg, săritor la nevoie, te poţi bizui pe el;
   - ☐ preocupat mai mult de sine, individualist, egoist.
3. Colegii îl apreciază pentru:
   - ☐ rezultatele la învăţătură;
   - ☐ performanţele extraşcolare;
   - ☐ pentru că este prietenos, apropiat.

VIII. Trăsături de personalitate

1. Temperament:
   - ☐ puternic exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ;
   - ☐ exteriorizat, energic, vioi, mobil, echilibrat, uşor adaptabil, vorbăreţ, guraliv;
   - ☐ calm, controlat, reţinut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent;
   - ☐ hipersensibil, interiorizat, retras, nesigur, anxios;
   - ☐ tip combinat . . . . .
2. Emotivitate:
   - ☐ foarte emotiv, excesiv de timid, emoţiile îi perturbă activitatea;
   - ☐ emotiv, dar fără reacţii dezadaptative;
   - ☐ neemotiv, îndrăzneţ.
3. Dispoziţie afectivă predominantă:
   - ☐ vesel, optimist;
   - ☐ mai mult trist, deprimat.
4. Însuşiri aptitudinale:
   - ☐ lucrează repede, rezolvă uşor şi corect sarcinile de învăţare;
   - ☐ rezolvă corect, dar consumă mai mult timp şi investeşte mai multă energie;
   - ☐ lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp.
5. Trăsături de caracter în devenire:

   a) atitudini faţă de muncă:
   - ☐ pozitive / negative .....

   b) atitudini faţă de alţii:
   - ☐ pozitive / negative .....

   c) atitudini faţă de sine:
   - ☐ pozitive /negative .....

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Rezumat

Dezvoltarea umană se desfăşoară pe mai multe niveluri: fizic, psihic şi social. Prin creştere, maturizare şi învăţare organismul uman se dezvoltă sub influenţa comună a eredităţii, a mediului şi educaţiei, trecând prin faze alternative de continuitate şi discontinuitate, cu salturi şi reveniri, cu aparente stagnări. Acest traseu cuprinde mai multe etape distincte de vârstă, cu ritmuri specifice şi cu rezultate variabile: perioada prenatală, perioada de nou-născut şi sugar, copilăria timpurie, vârsta preşcolară, vârsta şcolară mică, preadolescenţa (pubertatea), adolescenţa, vârsta adultă tânără, vârsta „de mijloc", vârsta adultă târzie (bătrâneţea). J. Piaget şi colaboratorii săi au stabilit patru stadii ale dezvoltării psihice, străbătute de copil de la naştere până la vârsta de 18-20 de ani: stadiul senzorio-motor, stadiul preoperaţional, stadiul operaţiilor concrete şi stadiul operaţiilor formale (logico-matematice).

Printre principalele metode de cunoaştere a elevilor se găsesc: observaţia, convorbirea, anamneza, studiul produselor activităţii, testele şi chestionarele. Aplicarea lor permite obţinerea unor informaţii diverse despre elevii studiaţi. Datele obţinute sunt consemnate apoi în fişele de caracterizare a elevilor, completate de către profesorii-diriginţi, asistaţi fiind de psihologul şcolar. Fişele de caracterizare psihopedagogică sunt utile în diagnosticarea şi tratarea disabilităţilor de învăţare ale eleivlor, precum şi în selecţia şi repartizarea elevilor pe niveluri educaţionale, potrivit cunoştinţelor şi aptitudinilor de care dispun.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Este adevărată propoziţia: „un copil este un adult în miniatură"? Argumentaţi.
2. Care sunt caracteristicile dezvoltării stadiale?
3. Ce presupune noţiunea de stadiu? Ce presupune trecerea de la un stadiu la altul?
4. Care sunt schimbările fizice majore care intervin în preadolescenţă şi adolescenţă? Cum influenţează aceste schimbări fizice planul psihic al adolescentului?
5. Sunteţi profesor la clasa aV-a. Exemplificaţi cum utilizaţi în activitatea dumneavoastră cunoştinţele privind stadiile dezvoltării intelectuale.
6. Identificaţi principalele metode şi tehnici de cunoaştere a copilului şi adolescentului.
7. Cu ce dificultăţi v-aţi confruntat atunci când aţi elaborat fişele de caracterizare ale elevilor?

Bibliografie

1. Badea, E., (1993), *Caracterizarea şi dinamica copilului şi adolescentului de la 3 la 18 ani cu aplicaţii la fişa şcolară*, EDP, Bucureşti
2. Berger, A., (1972), *Copilul dificil*, EDP, Bucureşti
3. Campbell, R., (1995), *Adolescentul – copilul meu*, Editura Logos, Cluj-Napoca
4. Cosmovici, A., (1996), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi
5. Cosmovici, A., Iacob, L., (coord.), (1998), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi
6. Golu, M.(1993), *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti
7. Golu, P.(1985), *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti
8. Golu, P.(coord.), (1992), *Psihologia copilului – manual pentru clasa a XI-a*, EDP, Bucureşti
9. Havârneanu, C.(1998), *Metode de cunoaştere a elevilor*, în Cosmovici, A.,Iacob, L.(coord.), (1998), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi
10. Holban, I.(coord.), (1978), *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*, EDP, Bucureşti
11. Nicola, I.(1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti
12. Radu,I.,Ionescu,M.(1987), *Experienţă didactică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
13. Şchiopu,U., Verza, E.(1989), *Adolescenţa. Personalitate şi limbaj*, Editura Albatros, Bucureşti
14. Şchiopu, U., Verza, E.(1995), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*, EDP, Bucureşti
15. Şuteu, T.(1978), *Cunoaşterea şi autocunoaşterea elevilor*, Editura Politică, Bucureşti
16. Zlate, M.(1972), *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti

Capitolul 6
PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUȚIONAL ȘI A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Obiective:
Studiind acest capitol cursanții vor fi în măsură:

- să definească noțiunea sistem de învățământ în context social;
- să diferențieze noțiunile: sistem educațional, sistem de învățământ, proces de învățământ;
- să caracterizeze procesul de învățământ din perspectiva dimensiunilor sale generale;
- să analizeze procesul de învățământ prin prisma interacțiunii: predare – învățare - evaluare;
- să coreleze interacțiunea formal – nonformal - informal cu sistemul instituțional;
- să identifice principiile didactice;
- să evidențieze efectele respectării/nerespectării principiilor didactice în procesul de învățământ.

Conținut:

6.1. Sistemul de învățământ – concept, funcții, structură, tendințe de evoluție
6.2. Procesul de învățământ – concept, funcții, structură. Dimensiuni și caracteristici generale. Specificul abordării sistemice
6.3. Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii: evaluare inițială – predare – învățare – evaluare
6.4. Interdependența formal – nonformal – informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ
6.5. Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanță practică, aplicații

Rezumat
Teme de reflecție, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, formal – nonformal – informal, normativitate didactică

BCU ASSOCIATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

6.1. Sistemul de învăţământ – concept, funcţii, structură, tendinţe de evoluţie

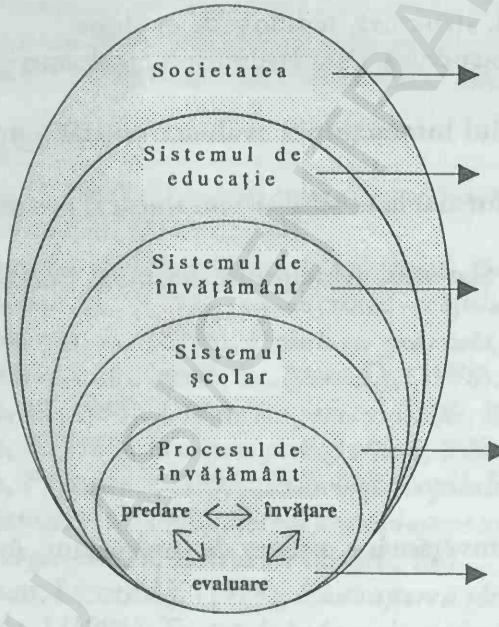
Noţiunea sistem de învăţământ. Termenul sistem provine din limba greacă, *systema*, însemnând ansamblul unor elemente corelate. Într-un sistem modificarea unei părţi are repercusiuni asupra întregului. Orice societate determinată istoric are un sistem propriu de educaţie, obiectivat în interacţiunea celor trei forme: educaţie formală, educaţie nonformală şi educaţie informală. Aceste trei forme ale educaţiei se reflectă în dimensiunile educaţiei: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică, educaţia fizică, educaţia profesională, etc., şi lărgesc perspectiva dezvoltării personalităţii umane prin autoeducaţie şi educaţie permanentă.

Urmând o ordine deductivă, constatăm că principalul subsistem al sistemului de educaţie este sistemul de învăţământ, definit ca ansamblul instituţiilor şi organizaţiilor care servesc instruirii şi educării copiilor, tinerilor şi adulţilor, în domeniul preşcolar, în şcoli generale, licee, şcoli profesionale, şcoli post-liceale, universităţi, instituţii de perfecţionare, etc.

În sens larg, putem include în sistemul de învăţământ şi instituţiile specializate în instruire nonformală, cum ar fi centrele de pregătire profesională, cluburile, taberele şcolare, programele de radio/televiziune şcolară/universitară, pe de o parte şi pe de altă parte, diferiţi agenţi sociali cu care şcoala stabileşte relaţii de tip contractual, cum ar fi şcolile militare, şcolile profesionale, biserica etc. sau consensuale, de exemplu, familia, comunitatea locală etc. (Cristea, G. C., 2002).

În sens restrâns, sistemul de învăţământ se identifică cu sistemul şcolar, „specializat în realizarea funcţiilor pedagogice ale sistemului de educaţie la nivelul procesului de instruire, în cadrul concret al activităţii didactice şi educative" (Dicţionarul de pedagogie, 1979). Ca „parte a sistemului de educaţie", sistemul de învăţământ cuprinde „reţeaua organizaţiilor şcolare" determinată în plan pedagogic şi juridic, în contextul unor „servicii publice" (Oprea, C.L., 2003) dorite a fi deschise şi receptive permanent la nou în vederea realizării cu maximă eficienţă a activităţii de bază a procesului de învăţământ, şi anume instruirea.

În figura 6.1. este redată relaţia funcţională dintre sistemul de educaţie, sistemul se învăţământ şi procesul de învăţământ cu cele trei acte esenţiale: predarea, învăţarea şi evaluarea.



Societatea: ansamblul influenţelor educaţionale;

Sistemul de educaţie: acţiuni şi influenţe educaţionale structurate *formal, nonformal* şi *informal*;

Sistemul de învăţământ: - în sens larg include educaţia de tip *formal* şi *nonformal*; - în sens restrâns include numai educaţia de tip *formal*;

Sistemul şcolar: include educaţia *formală*, structurată şi ierarhizată pe trepte şcolare şi pe ani de studiu;

Procesul de învăţământ: asigură atingerea obiectivelor generale ale *educaţiei formale*, de instruire şi educare, prin cele trei acţiuni esenţiale: predare-învăţare-evaluare.

Figura 6.1. Relaţia dintre sistemul de educaţie şi subsistemele sale

Şcoala românească se află în plin proces de reformă, atât în plan structural, cât şi în plan funcţional, se afirmă într-un studiu recent asupra stării sistemului de învăţământ românesc (Păun, E., 2002). Unul dintre domeniile în care reforma trebuie să producă schimbări esenţiale este cel al managementului sistemului de învăţământ, în general, şi cel al instituţiei şcolare, în special.

Aşa cum sistemul de educaţie are un caracter naţional şi dispune de anumite funcţii, la fel putem caracteriza şi sistemul de învăţământ printr-un ansamblu de particularităţi, generate de tradiţiile culturale şi şcolare acumulate de-a lungul timpului. Analiza comparativă a diverselor sisteme de învăţământ oferă posibilitatea cunoaşterii progreselor înregistrate în alte ţări, condiţie indispensabilă pentru iniţierea unor reforme în acest domeniu (Nicola, I., 1996).

Funcţiile sistemului de învăţământ. Funcţia fundamentală a sistemului de educaţie este de a selecta, prelucra şi vehicula experienţa socială în vederea asigurării unei integrări eficiente şi rapide a individului în societate şi, implicit, crearea premiselor autodeterminării individului ca factor de progres social. Printr-o operaţie de derivare din funcţia fundamentală a educaţiei se pot identifica trei funcţii principale ale sistemului de învăţământ (Bontaş, I., 1997), corespunzătoare celor trei ipostaze ale subiectului uman: subiect epistemic, al cunoaşterii (*homo sapiens-sapientisimus*), subiect pragmatic, al acţiunii (*homo faber*) şi subiect purtător şi generator al valorilor adevărului, binelui şi frumosului (*homo valens*).

- **Funcţia cognitivă** - asigură dimensiunea de informare, respectiv, de asimilare a cunoştinţelor din vaste sisteme ale experienţei umane, ale ştiinţei şi tehnologiei, ale literaturii şi filosofiei, ale artei şi eticii, etc. Odată cu introducerea individului în lumea culturii se construiesc şi premisele formării unei atitudini culturale proprii faţă de realitate, precum şi formarea unei personalităţi autonome şi responsabile. Minimizarea sau ignorarea acestei funcţii a sistemului de învăţământ, prin care se asigură chiar conţinutul educaţiei, are efecte negative asupra calităţii pregătirii forţei de muncă şi afirmării ei creatoare, asupra continuării tradiţiilor culturale ale societăţii.
- **Funcţia praxiologică, de muncă şi aplicare a cunoştinţelor în practică** - asigură pregătirea forţei de muncă în conformitate cu nevoile societăţii şi cu aspiraţiile membrilor ei. Sunt vizate, pe de o parte, formarea şi dezvoltarea la fiecare individ (în măsura posibilităţilor) a capacităţilor de a aplica în viaţă cunoştinţele însuşite, de a crea noul prin combinări inedite ale acestora şi, pe de altă parte, de a stimula şi determina individul să se angreneze într-o activitate cu folos social. Funcţia praxiologică, de muncă şi aplicare a cunoştinţelor în practică se îmbină cu *funcţia de socializare*, de pregătire a tinerilor pentru a lucra în colectiv. Aceasta din urmă are în vedere crearea condiţiilor de interacţiune şi cooperare interumană, educarea toleranţei şi a respectului faţă de punctul de vedere al celuilalt membru al societăţii, printr-un proces complex de însuşire şi aplicare a normelor şi regulilor de organizare a comunităţii umane.
- **Funcţia axiologică** - are în vedere formarea capacităţii de apreciere a valorilor societăţii, din toate domeniile (ştiinţă, artă, tehnică, politică, economie, morală, religie, etc.). Prin procesul de transmitere a acestora în mod selectiv şi organizat se urmăreşte receptarea şi valorizarea lor în mod creativ de către individ. Funcţia axiologică a educaţiei şi învăţământului este strâns legată de *funcţia culturală*, dar şi de funcţia de dezvoltare şi exersare în condiţii optime a talentelor. Cultivarea interesului pentru anumite domenii şi sprijinirea afirmării personalităţii fiecărui individ facilitează valorificarea potenţialului său biopsihic, pe tot parcursul vieţii.

Structura sistemului de învăţământ.

Sistemul de educaţie este constituit din ansamblul unităţilor şi instituţiilor de învăţământ de diferite tipuri, niveluri şi forme de organizare a activităţii de instruire şi educare. Acesta cuprinde unităţi şi instituţii de stat şi particulare. Sistemul de învăţământul este organizat pe niveluri, asigurând coerenţa şi continuitatea instruirii şi educaţiei.

Sistemul de învăţământ românesc are o structură formală instituită în perioada interbelică. Atunci, această structură reprezenta o achiziţie de vârf în domeniul pedagogiei, fiind în sincronie cu sistemele de învăţământ din multe ţări europene, cu o referire specială la Franţa. De atunci, psihologia vârstelor şi teoriile învăţării au făcut paşi uriaşi în redefinirea şi reconstituirea aspectelor educaţionale ale vârstelor şcolare. În special psihologia a studiat cu mare atenţie perioada copilăriei şi adolescenţei, aducându-şi o contribuţie esenţială în modul de percepere şi de înţelegere a copilului şi adolescentului. Din motive cunoscute, structura sistemului de învăţământ românesc nu a ţinut pasul cu evoluţia firească a achiziţiilor din domeniul psihologiei învăţării. Reintrarea în sincronie presupune o nouă formă de organizare a vârstelor şcolare concretizată în cicluri curriculare.

Sistemul de învăţământ preuniversitar din ţara noastră se configurează pe următoarele cicluri curriculare:

- ciclul curricular al achiziţiilor fundamentale – cu durata de trei ani, care acoperă grupa pregătitoare, clasele I şi a II-a;
- ciclul curricular de dezvoltare - clasele III-VI;
- ciclul curricular de observare şi orientare – clasele VII-IX;
- ciclul curriculare de aprofundare şi specializare – clasele X-XII.

Prima treaptă a sistemului de învăţământ o reprezintă preşcolaritatea, structurată pe două niveluri: nivelul I (cuprinde copii între 3–5 ani, din grupa mică şi mijlocie), având ca obiectiv major socializarea copiilor şi nivelul II (cuprinde grupa mare şi mare pregătitoare), având ca obiectiv major pregătirea copiilor pentru adaptarea la cerinţele sistemului şcolar şi pentru a preveni abandonul şcolar. Prin modificarea Legii învăţământului nr. 84/1995, grupa mare pregătitoare (5-6/7 ani) intră în învăţământul obligatoriu, devenind clasa I. Are loc o extindere a educaţiei timpurii prin includerea copiilor în sistemul de învăţământ obligatoriu de la 4 ani.

Din anul şcolar 2003-2004 s-a trecut la generalizarea învăţământului obligatoriu de 10 ani, ceea ce înseamnă extinderea şcolarizării la 16 ani. Liceul este structurat pe trei filiere, fiecare cu un anumit număr de profiluri, după cum urmează:

- filiera teoretică - cu profilurile: real şi umanist;
- filiera tehnologică - cu profilurile: exploatarea resurselor naturale, protecţia mediului, servicii şi tehnic;
- filiera vocaţională - cu profilurile: artistic, militar, pedagogic, sportiv şi teologic.

În tabelul 6.1. este prezentată organigrama formelor de învăţământ preuniveristar corelate cu ciclurile curriculare.

Următoarele niveluri ale sistemului de învăţământ românesc sunt:

- **învăţământ post-liceal** de diferite profiluri (tehnic, agricol, transporturi şi telecomunicaţii, comerţ, sanitar), cu durata de 1-3 ani, în funcţie de complexitatea profesiei;
- **învăţământ superior:**
  - de scurtă durată (colegii) - funcţionează în cadrul instituţiilor de învăţământ universitar de lungă durată, cu următoarele profiluri: universitar, tehnic, economic, medical, sportiv;
  - de lungă durată - cuprinde următoarele profiluri de studiu: universitar şi pedagogic, tehnic, agricol, economic, medico-farmaceutic, juridic, artistic;
  - postuniversitar - asigură specializarea în domeniu sau extinderea şi perfecţionarea pregătirii atestate prin diploma de licenţă sau de absolvire. Admiterea în învăţământul postuniversitar se face prin concurs (pentru master, doctorat şi studii academice postuniversitare) sau la cerere (pentru studii de specializare şi cursuri de perfecţionare).

BCU "CAROL I" BUCUREŞTI

Vârsta	Niveluri şi forme de învăţământ		Cicluri curriculare
19	Liceu teoretic, tehnologic, vocaţional	XIII	Specializare şi aprofundare
18		XII	
17	Şcoala de arte şi meserii	XI	
16		X	
15		IX	Observare şi orientare
14	Învăţământ gimnazial	VIII	
13		VII	
12		VI	Dezvoltare
11		V	
10	Învăţământ primar	IV	
9		III	
8		II	Achiziţii fundamentale
7		I	
6	An pregătitor - clasa I (6 ani)		
5	Învăţământ preşcolar		Grupa mare
4			Grupa mijlocie
3			Grupa mică
2			

Tabelul 6.1. Organigrama sistemului de învăţământ preuniversitar

- **învăţământul special** - se organizează pentru preşcolarii şi elevii cu deficienţe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective şi de comportament sau cu deficienţe asociate, în scopul instruirii şi educării, al recuperării şi integrării lor sociale. Învăţământul special dispune de planuri, programe analitice, manuale şi metodologii didactice elaborate în funcţie de tipul şi gradul deficienţei. Reţeaua de unităţi cuprinde grădiniţe, şcoli primare, şcoli gimnaziale, şcoli profesionale, licee şi şcoli post-liceale.
- **unităţi conexe** – cuprind:
  - **centre logopedice interşcolare** - în cadrul cărora funcţionează profesori logopezi calificaţi în psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie, cu rol de asistenţă a elevilor care prezintă tulburări de vorbire;
  - **centrele sau cabinetele de asistenţă psihopedagogică** - în care funcţionează consilieri/psihologi-şcolari, cu rol în dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului, în sprijinirea elevilor pentru realizarea alegerilor profesionale, etc.
- **învăţământul pentru minorităţi** - este organizat pentru persoanele aparţinând minorităţilor naţionale care au dreptul să studieze şi să se instruiască în limba maternă la toate nivelurile şi formele de învăţământ.
- **educaţie permanentă** - este o formă de instruire pusă la dispoziţia tinerilor şi adulţilor din partea Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului în colaborare cu alte ministere, cu mass-media şi cu alte organisme interesate, în scopul facilitării accesului la ştiinţă şi cultură pentru toţi cetăţenii, indiferent de vârstă. Cuprinde, în special, programe de asistenţă a adulţilor, cursuri de pregătire şi perfecţionare profesională.
- **învăţământul deschis (la distanţă)** - este o formă de instruire a adulţilor care utilizează tehnologii moderne de comunicare şi de transmitere a informaţiei.
- **învăţământul particular** - este cel mai bine reprezentat la nivelul învăţământului superior, dar şi la nivel preşcolar (grădiniţe particulare).

În sistemul de învăţământ românesc funcţionează şi **forme alternative de educaţie:**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- **Şcoala Waldorf** - abordează integral structura personalităţii copilului: „gândire, simţire, voinţă", iar activităţile din grădiniţele şi şcolile Waldorf pun în echilibru cunoştinţele teoretice şi abstracte ale elevilor cu activităţi artistice şi practice. Primii ani de şcoală se centrează pe o educaţie noncomformistă, în care materiile sistemului clasic de învăţământ (limba română, matematica, istoria, geografia, biologia, fizica, chimia) se împletesc cu activităţile artistice, mişcarea, jocurile dramatice. Fenomenele explicate în şcoala tradiţională prin discipline de învăţământ sunt puse în legătură cu evenimentele cotidiene, pregătindu-i pe elevi pentru integrare socială, pentru o activitate productivă. În ciclul liceal (clasele IX-XII) predarea în şcoala Waldorf doreşte să contribuie la fondarea unei atitudini ştiinţifice profunde. Predarea disciplinelor ştiinţifice este preluată de profesori de specialitate. Experimentele joacă un rol esenţial în predare, înlocuind la acest nivel ceea ce în primii ani de şcoală se realiza prin mişcare, jocuri, activităţi artistice.
- **Pedagogia Montessori** - reprezintă o formă de educaţie alternativă, bazată pe formarea copilului în spiritul independenţei acestuia, prin formarea abilităţilor de autocontrol, disciplină, grijă şi atenţie faţă de propria persoană. Această formă alternativă de educaţie dispune de o metodologie proprie privind modul de însuşire a limbajului, scrisului, cititului, etc. Introducerea acesteia în sistemul educaţional din România a fost realizată de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, în cooperare cu Asociaţia Montessori din România şi funcţionează, în prezent, la nivelul învăţământului preşcolar.
- **Programul Step by Step** - promovează modele educaţionale centrate pe elev şi susţine necesitatea de a-l face pe acesta conştient că tot ce se întâmplă în viaţă este interdependent. Se pune accent pe colaborarea şcolii cu familiile elevilor, pe implicarea părinţilor în conceperea şi organizarea activităţilor din şcoală. Activităţile didactice se organizează pe centre (alfabetizare, lectură, ştiinţe, matematică, arte, teatru şi jocuri, etc.), care reflectă interesele şi nevoile elevilor. Această alternativă educaţională se bazează pe munca în grup şi îşi propune să dezvolte copiilor un simţ al identităţii şi preţuirii de sine, să-i înveţe să coopereze, să se respecte unii pe alţii şi să se integreze în comunitate. Elevii învaţă prin asocierea informaţiilor noi cu cele asimilate, dar sunt evaluaţi prin modalităţi specifice, cum sunt: scaunul evaluării, mapa de lucrări, caietul de evaluare.

Sistemul de învăţământ din fiecare ţară are particularităţi proprii determinate de condiţiile economice, sociale, politice, de gradul de cultură şi civilizaţie al societăţii, de tradiţiile specifice unei naţiuni şi de concepţiile pedagogice pe care le promovează. Şcoala românească trece printr-o intensă etapă de căutări, de schimbări, absolut necesare pentru a se ralia cerinţelor lumii contemporane, standardelor impuse de Uniunea Europeană.

Principalele **tendinţe de evoluţie** ale sistemului de învăţământ românesc pot fi schiţate prin următoarele obiective:

- asigurarea educaţiei de bază pentru toţi cetăţenii ţării;
- dezvoltarea învăţământului în zona rurală;
- continuarea reformei calitative a învăţământului gimnazial;
- reforma învăţământului superior din perspectiva dezvoltării resurselor umane.

Fiecare dintre obiectivele amintite îşi subsumează direcţii concrete de acţiune şi, în ansamblu, se subordonează ideii potrivit căreia fiecare sistem de învăţământ şi implicit, sistemul de învăţământ românesc trebuie să înceapă, să continue şi să susţină transformările şi progresele sociale, asigurând o educaţie de calitate, pregătind individul pentru viitor, dezvoltând capacităţile acestuia de a se adapta schimbărilor tehnico-ştiinţifice şi de a crea noul.

6.2. Procesul de învăţământ – concept, funcţii, structură. Dimensiuni şi caracteristici generale. Specificul abordării sistemice

Procesul de învăţământ este principalul subsistem al sistemului de învăţământ în cadrul căruia se realizează instruirea şi educarea elevilor şi studenţilor prin intermediul activităţilor proiectate, organizate şi dirijate de către cadrele didactice. Activităţile instructiv-educative se desfăşoară în conformitate cu anumite norme şi principii didactice, într-un context metodic adecvat, apelând la resurse materiale şi didactice, în vederea atingerii deziderateloreducaţiei.

Procesul de învăţământ reprezintă dimensiunea dinamică a sistemului de învăţământ, deoarece în cadrul lui are loc activitatea de învăţare, iar elevii şi studenţii sunt îndrumaţi de către profesori cum să înveţe. Funcţiile generale ale sistemului de învăţământ sunt realizate în cadrul procesului de învăţământ prin intermediul programelor de instruire formală (dar şi nonformală) structurate şi ierarhizate pe cicluri şi ani de studii.

Procesul de învăţământ este subordonat din punct de vedere structural şi funcţional sistemului de învăţământ. Procesul de învăţământ poate fi abordat prin prisma dimensiunilor sale generale: funcţională, structurală şi operaţională.

Dimensiunea funcţională are în vedere finalităţile procesului de învăţământ. Prin natura sa, procesul de învăţământ este finalist, se ghidează după anumite obiective. Acestea dau sens şi raţiunea de a fi oricărei activităţi didactice şi educative. În esenţă, ele reprezintă începutul şi sfârşitul oricărei acţiuni, dezvăluind intenţionalitatea în funcţie de care se legitimează şi se organizează un sistem de instruire.

Obiectivele constituie nucleul procesului de învăţământ, deoarece corespund unor opţiuni şi priorităţi cu privire la natura schimbărilor dorite în comportamentul elevilor şi exprimă, într-o formă condensată, anumite cerinţe de instruire şi educaţie. Elaborarea lor echivalează cu adoptarea unor decizii în privinţa celor trei registre fundamentale:

- cognitiv (ce să se cunoască?) - priveşte nevoia de a şti, precum şi stadiul actual al cunoaşterii şi valoarea cunoştinţelor;
- acţional (ce să se facă?) - vizează nevoia de acţiune şi deprinderile fundamentale şi specifice de dezvoltat, formarea competenţelor;
- valoric (ce să se aleagă?) - are în vedere nevoia de trăire afectivă, de atitudine, convingere, sentiment, valoare, etc.

Finalizarea procesului de învăţământ echivalează cu o convertire a obiectivelor dorite în obiective îndeplinite. Rezultatele imediate sau cele pe termen lung, cele explicite sau implicite, devin indicatorul cel mai concludent al eficacităţii şi eficienţei procesului de învăţământ.

Dimensiunea structurală se referă la organizarea sistemului de instruire, prin utilizarea resurselor. Avem în vedere mai multe categorii de resurse:

- resursele umane - personal didactic, elevi, personal auxiliar, precum şi relaţiile dintre aceştia;
- resurse material-financiare - spaţiul şcolar, dotarea acestuia şi finanţele puse la dispoziţie pentru desfăşurarea activităţilor specifice;
- resurse pedagogice - documente şcolare (plan de învăţământ, programe şcolare, manuale, etc. în care se obiectivează conţinutul învăţământului), formele de organizare a activităţii, timpul şcolar, etc.;
- resurse contextuale - politice, culturale, religioase, social-civice, etc., care influenţează funcţionarea sistemului şi a procesului de învăţământ.

Dimensiunea operaţională face trimitere la desfăşurarea activităţii, la strategii didactice, modalităţi de evaluare, etc. Activităţile de bază ale oricărui proces de învăţământ sunt predarea, învăţarea şi evaluarea, aspecte interdependente în esenţă, asigurând funcţionarea acestuia ca unitate organică. Realizarea lor optimă, cu maximum de calitate şi eficienţă, rămâne sarcina primordială a şcolii.

Relaţia dintre predare-învăţare-evaluare cunoaşte astăzi o schimbare profundă, în sensul deplasării accentului de pe predare spre învăţare, concomitent cu o reconsiderare a activităţii de evaluare.

- **Predarea** este privită tradiţional mai mult ca transmitere a cunoştinţelor; în accepţiune modernă, predarea este înţeleasă mai mult ca o problemă de organizare şi conducere a învăţării. Aceasta înseamnă că predarea îşi asumă o nouă funcţie, de a dezvălui experienţe de învăţare posibile în care sunt introduşi elevii. Perfecţionarea predării nu se mai poate rezuma la optimizarea comunicării propriu-zise, ca act de informare, oricât de important ar rămâne acesta; de acum, este vorba de ameliorarea unui ansamblu de comportamente de predare, a stilurilor de predare.
- **Învăţarea** nu mai este considerată ca o simplă acumulare, asimilare de noi cunoştinţe, ci ca o problemă de schimbare în comportamentul elevilor, de reorganizare a experienţei, de reelaborare continuă a structurilor cognitive şi operatorii ale acestora.
- **Evaluarea** reprezintă o înlănţuire de operaţii de măsurare, apreciere şi decizie privind progresele elevilor în învăţare. Evaluarea capătă dimensiuni şi înţelesuri noi, extinzându-se de la rezultate (sarcină tradiţională) şi asupra proceselor, a condiţiilor de desfăşurare a activităţii didactice. În evaluarea rezultatelor, accentul se pune pe perfecţionarea instrumentelor de măsurare, în scopul întăririi caracterului lor obiectiv. Concomitent asistăm la o reconsiderare a criteriilor de apreciere. Aprecierea prin raportare la materie tinde să cedeze locul aprecierii prin raportare la obiective. Se accentuează, totodată, necesitatea integrării organice a diferitelor forme ale evaluării (formativă, sumativă, diagnostică, prognostică, de progres, etc.), pentru a asigura optimizarea procesului de învăţământ.
- **Strategiile didactice** sunt înţelese ca mod de combinare optimă a metodelor, mijloacelor şi formelor de activitate în vederea atingerii obiectivelor propuse. Diferite strategii (inductive, deductive, analogice, etc.) indică nu numai opţiunea pentru un anumit tip de învăţare la care vor fi supuşi elevii, ci şi un anumit mod optim de organizare a căilor şi mijloacelor avute la îndemână.
- **Metodele şi mijloacele de învăţământ** constituie o variabilă cauzală dintre cele mai importante, responsabilă, în bună parte, de rezultatele care se obţin. Cercetările efectuate de J. Piaget, P. I. Galperin, J. S. Bruner, H. Aebli, etc. relevă o anumită dependenţă a efectelor instruirii de tipul de metode aplicate. Utilizându-se căi diferite, se pot obţine diferenţe semnificate în rezultatele înregistrate. Aceste diferenţe confirmă superioritatea metodelor activ-participative, de implicare plenară a elevului în actul învăţării. Metodele şi mijloacele trebuie privite ca resurse care se susţin reciproc, mai mult decât ca entităţi distincte.
- **Conexiunea inversă** (feed-back-ul) – se prezintă ca un subsistem de control, de retur (retroacţiune), deosebit de important atât pentru elev, cât şi pentru profesor. Elevii aşteaptă un feed-back cu privire la caracterul adecvat/neadecvat al răspunsurilor lor, la dificultăţile sau erorile comise, etc. Profesorul are şi el nevoie de confirmare (întărire) sau infirmarea rezultatelor curente, de sesizarea şi prevenirea dificultăţilor, de corectarea greşelilor ivite şi retuşarea performanţelor constatate, etc. Pe baza feed-back-ului sunt posibile adoptări de decizii, intervenţii de revizie şi căutare ori încercări de inovare a procesului. Fără o informaţie inversă profesorul nu ştie dacă elevul înţelege sau nu, nu-şi dă seama cât de pronunţat este decalajul între ceea ce spune el şi ceea ce reţin şi înţeleg elevii. Feed-back-ul se instituie ca un autentic instrument de control operativ şi continuu, integrat în structura procesului de învăţământ. Scopul conexiunii inverse este de reglare şi autoreglare continuă.

Între componentele procesului de învăţământ se stabilesc tipuri diferite de relaţii: de cauză-efect, de organizare (succesiune în spaţiu şi timp), de ierarhie, de poziţie, de corespondenţă, de compensare, de dirijare etc. În raport de caracterul, forţa şi durata acţiunii, relaţiile respective pot fi directe şi indirecte, stabile şi instabile, esenţiale şi neesenţiale, necesare şi întâmplătoare, etc.

Abordarea sistemică a procesului de învăţământ articulează trei categorii de variabile reprezentate astfel:

- **fluxul de intrare** (input) - include resursele (umane, material-financiare, pedagogice şi contextuale);
- **procesul propriu-zis** - procesul de învăţământ, cu cele trei acte esenţiale: predarea, învăţarea şi evaluarea şi angajează resursele în vederea atingerii obiectivelor;
- **fluxul de ieşire** (output) - reprezentat de rezultatele sistemului, în cazul nostru de seriile de absolvenţi, înzestraţi cu competenţe şi atitudini prevăzute de cererea socială de educaţie.

În figura 6.2. este redată schematic determinarea de tip „input-output" specifică procesului de învăţământ.

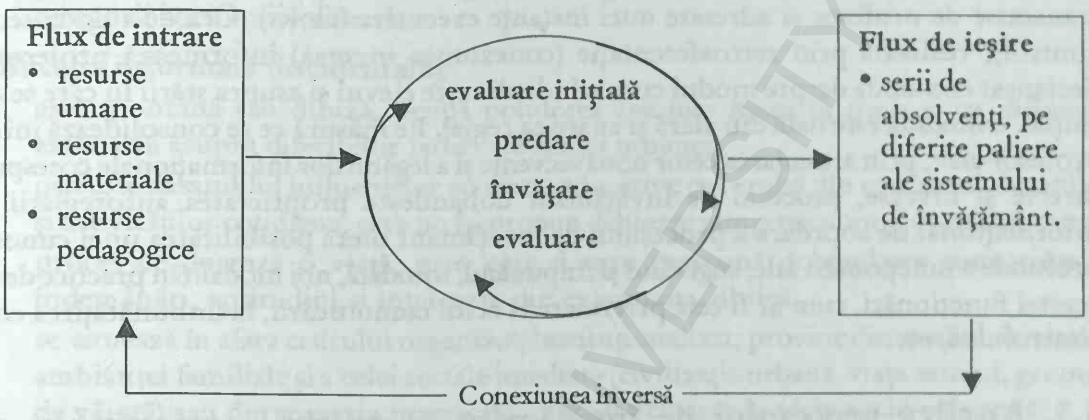


Figura 6.2. Determinarea fluxurilor de intrare şi de ieşire ale procesului de învăţământ

Sistemul şcolar nu funcţionează izolat de lumea reală, el se înscrie ca subsistem în ansamblul social şi se află continuu sub presiunea schimbărilor care au loc la nivelul macrosistemului. Astfel, în „datele de intrare" se ţine seama de evoluţia demografică, de structura pe vârste a populaţiei, în vederea cuprinderii tinerei generaţii în reţeaua şcolară. Intervine aici politica şcolară, în măsura în care aceasta devine expresie a opţiunilor majore în dezvoltarea economică şi culturală a societăţii

Fluxul de intrare reprezintă o variabilă independentă, condensând factori şi parametrii care nu stau sub controlul direct al procesului de învăţământ, deşi aceştia configurează importante decizii în reţeaua şcolară. Fluxul de ieşire se concretizează în nivelul de instrucţie şi educaţie dobândit de seriile de absolvenţi, pe diferite paliere ale sistemului de învăţământ.

Nucleul interacţiunii: evaluare iniţială - predare - învăţare - evaluare este reprezentat de strategii didactice activ-participative, care asigură formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale, a aptitudinilor şi atitudinilor. Evaluarea iniţială este punctul de plecare în predarea noilor cunoştinţe, întrucât de cunoştinţele anterioare ale elevilor depinde în mare măsură înţelegerea şi însuşirea noilor informaţii, precum şi integrarea lor în sistemul anterior de cunoştinţe. Predarea devine eficientă dacă motivaţia creată elevilor le stimulează învăţarea, iar prin evaluarea performanţelor se realizează optimizarea predării şi a învăţării.

Caracteristici generale ale procesului de învăţământ

Interacţiunea profesor-elev semnifică faptul că în procesul educaţional cei doi poli ai educaţiei, profesorul şi elevul, au atribuţii şi roluri specifice. În concepţia didactică modernă proiectarea curriculară este centrată pe formarea şi dezvoltarea continuă a capacităţilor intelectuale ale elevului, a intereselor şi a aptitudinilor sale. În acest scop, metodologia interactivă angajează elevul în propria sa formare pe bază de autocunoaştere. Relaţiile profesor-elevi trebuie să fie de cooperare, de stimulare şi de condiţionare, în sensul că, de comportamentul didactic al profesorului, de stilul său educaţional, depinde în mare măsură comportamentul elevilor.

Interdependenţa informativ-formativ decurge din faptul că informarea presupune transmiterea unui cuantum de cunoştinţe, în timp ce formarea presupune dezvoltarea potenţialului biopsihic al celui educat tocmai pe baza conţinuturilor transmise şcolar. În pedagogia contemporană elevul este plasat în centrul preocupărilor pentru formarea unei personalităţi creative, cu accent pe dezvoltarea aptitudinilor, atitudinilor şi cunoştinţelor fundamentale cu valoare operaţională. Programele şcolare şi metodologia folosită accentuează latura formativă, respectiv, dezvoltarea la elevi a capacităţilor intelectuale superioare: spiritul de observaţie, gândirea critică şi creativă, capacitatea de a rezolva probleme, capacitatea de invenţie şi inovaţie, etc., efect al studierii diferitelor discipline de învăţământ La rândul lor, capacităţile intelectuale dezvoltate asigură însuşirea mai rapidă şi eficientă a volumului de cunoştinţe.

Reglarea – autoreglarea, evidenţiază modul de funcţionare a procesului de învăţământ pe baza unei succesiuni de tip comandă-control. Prima secvenţă, comanda, constă în informaţiile transmise de profesor şi adresate unei instanţe executive (elevii). Cea de-a doua secvenţă (de control), realizată prin retroaferentaţie (conexiunea inversă) informează profesorul care a declanşat comanda despre modul cum o îndeplineşte elevul şi asupra stării în care se află acesta. Iniţial, comanda este dată din afară şi apare ca reglaj. Pe măsură ce se consolidează interacţiunea profesor-elev, prin articularea celor două secvenţe şi a legăturilor informaţionale corespunzătoare, directe şi inverse, procesul de învăţământ dobândeşte proprietatea autoreglării. Modelul informaţional de abordare a procesului de învăţământ oferă posibilitatea unei cunoaşteri mai profunde a funcţionării sale, sugerând şi impunând, totodată, noi modalităţi practice de realizare a acestei funcţionări, cum ar fi cele privitoare la actul comunicării, la îmbunătăţirea comenzii şi controlului, etc.

6.3. Analiza procesului de învăţământ la nivelul interacţiunii: evaluare iniţială – predare – învăţare – evaluare

Predarea şi învăţarea şcolară sunt două procese corelative şi coevolutive, două subsisteme care se află în raport de interdependenţă. Eficienţa procesului de învăţământ, reuşita sau nereuşita unei activităţi didactice se datorează atât predării, cât şi învăţării, ele influenţându-se reciproc. Ambele procese sunt precedate de evaluarea iniţială, se desfăşoară concomitent cu evaluarea formativă (continuă) şi sunt urmate de evaluarea finală sau de bilanţ. Interacţiunea predare-învăţare-evaluare este analizată în capitolul 9, subcapitolul 9.1.

6.4. Interdependenţa formal – nonformal – informal la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ

Sistemul de educaţie include ansamblul acţiunilor şi influenţelor educaţionale structurate formal, nonformal şi informal. În cursul existenţei sale, fiecare persoană este supusă unor acţiuni şi influenţe educative multiple, care se succed ori se îmbină simultan în forme variate. Unele acţionează organizat, sistematizat, altele au un caracter spontan, incidental.

Educaţia formală (şcolară):

- include ansamblul acţiunilor intenţionat educative, organizate şi realizate în mod planificat, sistematic, în cadrul instituţiilor şcolare şi universitare, prin intermediul sistemului de învăţământ structurat şi ierarhizat în trepte şcolare şi pe ani de studiu;
- este o perioadă de formaţie intensivă, cu obiective clar precizate, eşalonate pe baza unor programe de studii, sub conducerea unui corp profesoral specializat şi care se adresează unui public ce beneficiază de un statut aparte – elevi sau studenţi;
- permite asimilarea cunoştinţelor şi oferă, concomitent, un cadru metodic al exersării şi dezvoltării capacităţilor şi aptitudinilor umane;
- este o educaţie întotdeauna evaluată social şi constituie centrul de interes al politicii şcolare.

Educaţia nonformală (extraşcolară):

- reuneşte ansamblul acţiunilor educaţiei neşcolare, structurate şi organizate într-un cadru instituţionalizat, dar situat în afara sistemului de învăţământ;
- acţiunile de educaţie şi instrucţie extraşcolară se subdivid în: activităţi paraşcolare (se realizează în mediul socio-profesional, prin activităţi de perfecţionare şi reciclare, de formare civică sau profesională) şi activităţi perişcolare (se desfăşoară în mediul socio-cultural, ca activităţi de autoeducaţie şi de petrecere a timpului liber în scopuri culturale, de refacere a echilibrului psihic şi fizic, prin distracţie şi divertisment);
- se realizează prin mijloace şi instituţii tradiţionale sau moderne: familie, cluburi ale elevilor, organizaţii nonguvernamentale, cluburi sportive, teatre, muzee, biblioteci, excursii, televiziune, cinematograf, presă, Internet, etc.;
- prezintă o mare flexibilitate, cuprinde programe variate în funcţie de vârstă, sex, categorii socio-profesionale.

Educaţia informală (incidentală):

- este spontană sau difuză, ocupă ponderea cea mai mare în timp şi ca influenţă extensivă asupra diferitelor laturi ale fiinţei umane;
- priveşte ansamblul influenţelor cu efecte educative ce rezultă din contextul situaţiilor şi activităţilor cotidiene, care nu îşi propun deliberat atingerea unor scopuri educative;
- proces ce durează o viaţă, prin care fiecare persoană dobândeşte cunoştinţe şi îndemânări, aptitudini şi înţelegere din experienţa zilnică;
- se situează în afara cadrului organizat, instituţionalizat; provine din mediul de viaţă al ambianţei familiale şi a celei sociale imediate (civilizaţia urbană, viaţa satului, grupuri de vârstă) sau din meseria practicată, din participarea la viaţa socio-culturală;
- este mijlocită de miile de contacte spontane ale existenţei cotidiene, ceea ce determină ca fiecare individ să achiziţioneze în decursul vieţii sale informaţii, să interiorizeze valori, să adopte atitudini, comportamente, etc., care îmbogăţesc profilul său spiritual.

Interdependenţa formelor de educaţie:

- fiecare formă are raţiunea ei de a fi şi câmpul ei de acţiune în procesul de educaţie;
- educaţia formală şi cea nonformală au puncte comune în sistemul educaţional organizat de societate, în scopul facilitării şi grăbirii achiziţiilor cunoaşterii, interiorizării valorilor culturii, modelării comportamentelor;
- educaţia formală beneficiază de modalităţile educaţiei spontane, deoarece şcoala nu poate ignora informaţiile şi experienţele inedite acumulate de elevi în timpul lor liber;
- educaţia formală orientează, completează şi corectează achiziţiile obţinute prin intermediul educaţiei nonformale şi ocazionale; exercită o funcţie integrativă, de sinteză, a diferitelor experienţe trăite;

Numai împreună, acţionând în acelaşi sens, cele trei forme ale educaţiei pot să asigure vieţii o valoare educativă sporită şi elevată.

6.5. Normativitate în procesul de învăţământ. Sistemul principiilor didactice

În procesul de învăţământ au fost stabilite, pe bază empirică la început, unele reguli prin a căror respectare se pot obţine rezultate pozitive. Pe măsură ce psihopedagogia a progresat s-a ajuns la descoperirea legităţilor specifice fenomenelor educative, exprimate în principii, iar aplicarea lor practică s-a concretizat în norme şi reguli.

Normativitatea fenomenelor educative se situează la mai multe niveluri (Cucoş, C., 1996):

- *normativitate instituţională* - asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat, fiind mai puţin controlată de profesor;
- *normativitatea funcţională* - de ordin didactic, deontologic, praxiologic, care ţine de competenţa cadrelor didactice.

La nivel funcţional, principiile care stau la baza procesului de învăţământ sunt definite drept norme generale de activitate didactică, care precizează cum anume să se transpună în viaţă scopurile didactice. Practic, orice activitate socială se desfăşoară în conformitate cu anumite norme sau reguli. O normă este o propoziţie prescriptivă, permisivă sau interdictivă prin care se stabileşte cum trebuie să acţioneze sau să se comporte un agent în condiţii determinate, pentru ca intervenţia sa să fie eficientă. Normele sau regulile didactice se aplică în activitatea de predare-învăţare, pe care o reglementează în vederea asigurării unei eficienţe sporite. Ele se referă la conţinutul învăţământului, la selectarea şi ordonarea logică a cunoştinţelor, la alegerea şi utilizarea metodelor şi a mijloacelor de învăţământ, a formelor de organizare a activităţii, etc.

Principiile didactice sunt *cerinţe cu caracter legic* privind esenţa procesului de învăţământ, a căror cunoaştere şi respectare condiţionează realizarea sarcinilor acestuia. Pentru profesor, aceste cerinţe constituie teze normative, idei generale în organizarea şi conducerea activităţii instructiv-educative, în vederea realizării optime a obiectivelor educaţionale. Profesorul aplică principiile didactice în funcţie de nevoile concrete ale procesului didactic fie separat, fie combinat, fie specific, fie prin interacţiuni multiple.

Sistemul principiilor didactice specific procesului de învăţământ, cuprinde:

- principiul participării conştiente şi active a elevilor în activitatea de predare-învăţare;
- principiul caracterului intuitiv al învăţământului (principiul intuiţiei);
- principiul accesibilităţii şi individualizării învăţământului;
- principiul legării teoriei de practică;
- principiul învăţământului sistematic şi continuu;
- principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor.

Normativitatea didactică nu exclude creativitatea în realizarea procesului instructiv-educativ, ci dimpotrivă - există o relaţie de dependenţă funcţională între acestea. Astfel, pe baza cunoaşterii temeinice şi aplicării creatoare a normativităţii pedagogice, profesorul realizează lecţii dinamice, centrate pe elev şi deschise spre problemele vieţii.

Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor este structurat pe două dimensiuni, aflate în interdependenţă, după cum reiese din denumirea sa. O participare conştientă la actul învăţării presupune, cu necesitate, înţelegerea cît mai clară şi profundă a materialului de învăţat. Aceasta este o cerinţă fundamentală. A şti cu adevărat înseamnă, înainte de toate, a înţelege. Fără înţelegere cunoştinţele se întipăresc mecanic în memorie, nu sînt durabile, nu pot fi aplicate în practică. Se ajunge la o învăţare pe de rost, mecanică, formală.

Învăţarea este eficientă dacă porneşte de la înţelegerea cunoştinţelor predate, dacă ceea ce li se predă elevilor este accesibil. Înţelegerea are sensul unei reflectări active în conştiinţa elevilor a celor percepute. A înţelege înseamnă a face asociaţii între informaţiile noi şi cele vechi, a integra cunoştinţele noi în structuri vechi, a interpreta critic, a explica folosind cuvinte proprii, a argumenta idei, a aplica în practică, a imagina alternative, etc. Însuşirea conştientă este indisolubil legată de dezvoltarea gândirii şi limbajului elevilor.

Înţelegerea este defavorizată atunci când informaţia este superficială, nesemnificativă, greoaie şi abstractă. Un material de învăţat este conştientizabil dacă dispune de o semnificaţie logică, adaptată de către profesor puterii de înţelegere a elevilor.

Pentru ca învăţarea să fie conştientă ea trebuie întărită de participarea activă a elevilor în realizarea structurilor cunoaşterii şi efectuării acţiunilor. Însuşirea cunoştinţelor şi a tipurilor comportamentale prin efort propriu, prin antrenarea gândirii, a imaginaţiei, a spiritului de observaţie, a simţurilor, a mâinilor, etc. asigură temeinicia învăţării. Participarea activă presupune implicarea elevilor într-o multitudine de activităţi: ascultare, scriere, dezbatere, experimentare, rezolvare de probleme, creaţie, etc. Se consideră că numai cunoştinţele dobândite prin efort personal, care trec prin experienţa proprie de elaborare, îi aparţin definitiv elevului, devin un bun personal şi pot fi aplicate în spirit creativ. Participarea activă este susţinută şi de o motivaţie puternică a învăţării, precum şi de anumite trăiri emoţionale, dispoziţii afective, etc.

Principiul intuiţiei are ca cerinţă fundamentală abordarea învăţării ca proces de cunoaştere, realizat în manieră senzorială, intuitivă. Cunoaşterea didactică trebuie să pornească de la contactul direct al elevului cu obiectele şi fenomenele studiate sau atunci când posibilităţile de percepţie şi observaţie nemijlocită sunt reduse (datorită îndepărtării în spaţiu şi în timp a unor obiecte şi fenomene, dimensiunii, dinamismului şi evoluţiei lor) este necesar să se recurgă la substitute ale realităţii (materiale didactice, de tipul planşelor, tablourilor, desenelor, diagramelor, imaginilor proiectate, etc.).

A intui nu înseamnă numai a contempla, ci a construi operaţii interiorizate. Gândirea operează cu noţiuni, scheme mintale, structuri operaţionale, la elaborarea cărora elevul trebuie să participe activ. Calitatea noţiunilor depinde de modul cum imaginile, se structurează în scheme mintale, în operaţii. Este necesară, deci, formarea de imagini (reprezentări ale obiectelor) clare şi bogate, prin contactul direct al elevului cu ceea ce învaţă.

Principiul intuiţiei a fost numit de către J.A. Comenius „regula de aur a învăţământului". Respectarea cerinţelor acestui principiu conduce, în practica şcolară, la variate posibilităţi de îmbinare a explicaţiilor profesorului cu elementele intuitive. Astfel, profesorul I. Cerghit (1986) sugerează câteva combinaţii între limbaj şi diferite elemente intuitive în cadrul lecţiei:

- prin cuvânt, profesorul conduce observaţia elevilor şi îi determină să extragă unele date despre aspectul exterior al obiectelor sau fenomenelor examinate. Principala funcţie a elementelor intuitive este aceea de a servi drept izvor al cunoştinţelor, iar funcţia cuvântului de a orienta procesul observaţiei, de a conduce elevii la desprinderea notelor particulare ale obiectelor şi fenomenelor luate în studiu;
- cuvântul profesorului serveşte ca mijloc de comunicare a cunoştinţelor noi, iar mijloacele intuitive vin să confirme, să ilustreze conţinutul explicaţiei verbale. Funcţia principală a cuvântului este aceea de a servi drept sursă de cunoştinţe, iar intuiţia confirmă cele explicate verbal;
- prin intermediul cuvântului, profesorul, sprijinindu-se pe observaţiile efectuate de elevi şi pe datele însuşite deja, conduce gândirea acestora spre înţelegerea şi formularea legăturilor dintre obiecte sau fenomene, adică spre generalizări. În acest caz, elementele intuitive sunt folosite ca punct de sprijin pentru sesizarea legăturilor dintre obiectele sau fenomenele examinate, a caracteristicilor lor esenţiale, iar cuvântul conduce gândirea spre generalizare pe baza observaţiei făcute asupra unei serii de obiecte sau fenomene.

Principiul învăţării pe bază de intuiţie presupune valorificarea pedagogică a unei bogate experienţe nemijlocite în cunoaştere prin: ilustrări ori exemplificări, sondări explicative ale imaginilor, corelări ale denumirilor cu însuşirile sugerate de reprezentări sau imagini, etc.

Intuiţia, învăţarea în contact cu realitatea vie previne formalismul şi verbalismul. Tot intuiţia facilitează trecerea la învăţarea pe bază de abstractizare şi generalizare. În predare însă nu trebuie să abuzăm de momentele intuitive, mai ales atunci când ele sunt de prisos şi când educatorul poate valorifica experienţa cognitivă şi practică a elevilor.

Principiul accesibilităţii şi individualizării învăţământului derivă din principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor şi exprimă relaţia dintre posibilităţile psihice ale elevilor şi dificultăţile pe care le întâmpină în învăţare. Accesibilitatea se referă la conţinutul instruirii, dar şi la celelalte componente ale procesului de învăţământ (metode şi procedee, mijloace, forme de organizare, etc.). Astfel, accesibile elevilor pot să fie sau nu, conţinutul, metodele, tehnica instruirii, limbajul profesorului, formele de activitate, etc.

Noţiunea accesibilităţii este complexă, depinzând de: capacitatea de înţelegere, judecată, capacitatea de reprezentare şi imaginare a elevilor, posibilităţile pe care le oferă nivelul lor de pregătire, cultura şi experienţa lor, inventivitatea şi capacitatea de a face corelaţii, etc. Preocupările profesorului trebuie orientate spre cunoaşterea şi evaluarea corectă a gradului de accesibilitate a informaţiei, deoarece aceasta poate condiţiona progresul şcolar, realizarea concordanţei dintre posibilităţile elevilor şi dificultăţile învăţării.

Accesibilitatea nu se confundă cu lipsa efortului elevilor. Întâmpinarea unei dificultăţi nu înseamnă neapărat că ea nu poate fi surmontată de către elevi. Multe probleme şi sarcini ale învăţării prezintă numai la început anumite dificultăţi care, însă, prin efort propriu dispar, făcând loc lucrului accesibil. Se recomandă ca procesul de învăţământ să se desfăşoare cu un anumit grad de dificultate, presupunând participarea elevilor, efortul lor în rezolvarea dificultăţilor. Este datoria profesorului de a face accesibilă elevilor predarea şi de a face din aceasta o condiţie a accesibilităţii învăţării. (Grigoraş, I., 1995).

Individualizarea instruirii are ca punct de plecare ideea că reflectarea realităţii obiective, în conştiinţa elevilor, are un caracter subiectiv: elevii percep diferit obiectele şi fenomenele, reţin anumite aspecte şi sunt atraşi în mod diferit de obiecte sau situaţii. Cunoştinţele nu trezesc aceleaşi impresii, acelaşi ecou afectiv. Elevii nu au aceleaşi reprezentări şi nu gândesc în acelaşi mod. Fiecăruia îi sunt proprii anumite tipuri de învăţare, interese, motivaţii, etc.

Tratarea individuală este necesară pentru a favoriza dezvoltarea optimă a aptitudinilor şi capacităţilor fiecărui elev, pentru a interveni în împrejurări nefavorabile (de boală, diminuări de auz, de vedere etc.), folosindu-se procedee adecvate pentru ajutorare şi prevenire a eventualelor rămâneri în urmă sau eşecuri la învăţătură.

Individualizarea priveşte diferenţierea sarcinilor didactice şi a căilor de îndeplinire a lor, a normelor de efort şi a procedeelor de reglare a acestora, potrivit particularităţilor elevilor. Individualizarea se poate realiza prin distribuirea unor sarcini de lucru diferenţiate (după aptitudini, înclinaţii, opţiuni, etc.), prin fişe de lucru individualizate (de recuperare, de dezvoltare, de evaluare, etc.), prin meditaţii şi consultaţii, prin instrurea asistată de calculator, etc. Tratarea individualizată a elevilor nu este posibilă fără cunoaşterea prealabilă a personalităţii lor.

Principiul legării teoriei de practică exprimă cel mai bine faptul că învăţământul nu este un act în sine, ci o pregătire pentru viaţa autentică. Fără legătura cu activitatea practică învăţarea se dovedeşte incompletă şi insuficientă. A învăţa nu înseamnă numai a şti, ci a învăţa să faci ceva cu ceea ce ştii, înseamnă a-ţi însuşi comportamente practice. Învăţarea teoretică se reflectă în realizările practice, aplicative, atitudinale. Noţiunea de „practică" include întreaga scară a formelor de activitate prin care se transformă, într-un fel oarecare, realitatea. Învăţământul modern nu poate să rămână numai la teoretizări. Dimpotrivă, el caută să sprijine aplicarea în forme variate a cunoştinţelor teoretice în activitatea practică.

Principiul legării teoriei de practică formulează tocmai această cerinţă ca lecţiile să ofere suficiente ocazii de valorificare, în practică, a cunoştinţelor teoretice şi a capacităţilor învăţate. În funcţie de conţinutul şi specificul fiecărui obiect de învăţământ şi lecţie, activităţile practice mijlocesc o percepere vie, activă a obiectelor şi fenomenelor realităţii, dau naştere unor reprezentări vii care uşurează procesul înţelegerii, al generalizării şi al consolidării cunoştinţelor în memorie, asigură putere operatorie cunoştinţelor teoretice, adică transferul învăţării (aplicabilitatea cunoştinţelor) în circumstanţe noi, dezvoltă curiozitatea, imaginaţia, creativitatea şi deprinderile elevilor.

În procesul aplicării practice a cunoştinţelor are loc o îmbogăţire a experienţei de cunoaştere şi de viaţă a elevilor. Aceştia reuşesc să-şi formeze şi consolideze deprinderi de muncă independentă, deprinderi practice. Se dezvoltă, de asemenea, spiritul de disciplină, de respect pentru muncă şi produsele muncii. Numai aşa elevii învaţă să desluşească adevărata însemnătate practică a cunoştinţelor teoretice. Acest principiu se traduce în desfăşurarea de activităţi foarte diversificate: rezolvarea de exerciţii şi probleme, confecţionarea de obiecte, efectuarea de experienţe, lucrări în atelier, lucrări pe lotul agricol, activităţi productive, stagii de practică, realizare de proiecte, vizite şi excursii didactice, etc.

Sensul învăţării teoretice se regăseşte în „ridicarea" practicii la nivelul civilizaţiei, conduitei, al exigenţelor culturale şi ştiinţifice şi nu în „coborârea" teoriei în practică. Cele două concepte sunt corelative şi aşa trebuie recepţionate de elevi prin exersarea cunoştinţelor teoretice în activităţi cotidiene şi, invers, prin prezenţa aspectelor de viaţă cotidiană în şcoală (Grigoraş, I., 1995).

Principiul învăţământului sistematic şi continuu se referă la desfăşurarea ordonată logică şi pedagogică a conţinuturilor predării şi învăţării. Priveşte atât momentul intrării unei discipline în planul de învăţământ, cât şi dispunerea orizontală a disciplinelor în planul de învăţământ. Sistematizarea vizează, de asemenea, structura tematică a programelor şcolare, planificările calendaristice, manualele (tratatele, antologiile, alte lucrări de studiu), unităţile de învăţare, lecţiile. Sistematizarea este o caracteristică a întregului proces de învăţământ, generând corelarea tuturor disciplinelor şi activităţilor de învăţare şi educare. Pentru ca învăţarea să se realizeze sistematic şi continuu fiecare conţinut trebuie ordonat atât după logica ştiinţei, cât şi după logica didactică. În cadrul fiecărei teme este necesară ordonarea ideilor, a tipurilor de cunoştinţe, a datelor, actelor, abilităţilor, etc. Sistematizarea priveşte şi ordinea operaţiilor învăţării, a actelor, a utilizării metodelor, procedeelor şi a mijloacelor învăţării, a tehnicilor de lucru, a formelor şi secvenţelor activităţii didactice.

Între sistematizare şi continuitate este o condiţionare reciprocă, una o presupune pe cealaltă, pentru ca rezultatele învăţării să se înscrie într-o ordine durabilă a intelectului. Continuitatea în învăţare presupune cerinţe unitare, constante, controlate sistematic şi succesiv de către toţi factorii educativi, pe măsura dezvoltării copilului.

Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor reprezintă cerinţa conform căreia cunoştinţele, deprinderile şi priceperile pe care le dobândesc elevii în procesul de învăţământ trebuie să fie însuşite astfel încât să dureze cât mai mult în timp pentru a putea fi actualizate şi utilizate atunci când se reclamă prezenţa lor. Este vorba nu numai de persistenţa în timp şi fidelitatea celor însuşite de elevi, ci şi de profunzimea (implementarea lor în sistem) şi de mobilitatea lor în reproducerea datelor acumulate.

Se însuşesc mai temeinic cunoştinţele bazate pe intuiţie, legate de practică şi aplicate în practică, sistematizate în mod logic, însuşite prin efort propriu cu asigurarea înţelegerii lor. Temeinicia acestora este asigurată şi de însuşirea de către elevi a metodelor şi tehnicilor necesare pentru achiziţionarea, consolidarea şi reactualizarea cunoştinţelor şi deprinderilor. Însuşirea temeinică a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor se realizează pe tot parcursul activităţii de învăţare, de la primul contact al elevului cu noile cunoştinţe (recepţionare), la completarea, aprofundarea şi integrarea lor în sisteme tot mai cuprinzătoare pentru a stabili legături tot mai bogate în vederea funcţionalităţii lor (păstrarea) şi la reactualizarea selectivă şi sistematică a acestora. Temeinicia cunoştinţelor este asigurată prin repetiţii, exersare, studiu ritmic, aplicaţii, etc.

În concluzie, principiile didactice alcătuiesc un sistem unitar, ceea ce înseamnă că se presupun logic unele pe altele. Respectarea unui principiu presupune respectarea celorlalte, asigurând astfel, posibilităţi de realizare a cerinţelor acestora. Principiul intuiţiei asigură, pe lângă unitatea dintre senzorial şi logic, o însuşire conştientă, bazată pe înţelegere şi prelucrare activă a informaţiei. Legarea cunoştinţelor teoretice cu aplicaţiile practice conduc la continuitate, la însuşirea sistematică şi temeinică a cunoştinţelor şi abilităţilor.

Respectarea unitară a acestor principii imprimă un caracter funcţional procesului de învăţământ. Privite în mod analitic, principiile didactice se referă la unele aspecte sau laturi ale procesului de învăţământ, dar prin corelarea lor într-un tot se asigură un echilibru şi respectiv o interdependenţă dintre toate componentele acestuia.

Valoarea orientativă a principiilor didactice rezultă din modul în care profesorul reuşeşte să îmbine factorii şi condiţiile care intervin la un moment dat în procesul de învăţământ, să le coreleze cu stările anterioare şi de perspectivă ale acestuia. Privite în ansamblul lor, principiile imprimă o traiectorie optimă desfăşurării procesului de învăţământ.

Rezumat

Sistemul naţional de educaţie a cunoscut în ultimul deceniu transformări profunde pe fundalul schimbărilor sociale. Sistemul de învăţământ din ţara noastră se constituie pe mai multe niveluri: preşcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar. Există, de asemenea, pe lângă învăţământul de stat (public) forme de învăţământ particular, precum şi alternative educaţionale (Montessori, Step by Step, Waldorf).

Ca principal subsistem al sistemului de învăţământ, procesul de învăţământ reprezintă el însuşi un angrenaj complex, care poate fi analizat într-o triplă perspectivă: structurală, funcţională şi operaţională. Procesul de învăţământ, în abordare sistemică, se prezintă ca relaţie de tip „input-output" şi are în vedere relaţiile dinamice dintre componentele acestuia.

Orice sistem pentru a funcţiona se bazează pe o serie de norme, reguli, legităţi şi principii. Normativitatea didactică îşi subsumează un sistem de principii aflate în interdependenţă, respectarea lor având efecte benefice asupra desfăşurării procesului de învăţământ. Din sistemul principiilor didactice fac parte: principiul participării conştiente şi active a elevilor în activitatea de predare-învăţare; principiul caracterului intuitiv al învăţământului (principiul intuiţiei); principiul accesibilităţii şi individualizării învăţământului; principiul legării teoriei de practică; principiul învăţământului sistematic şi continuu; principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Analizaţi şi argumentaţi noţiunile: sistem educaţional, sistem de învăţământ, sistem şcolar şi proces de învăţământ.
2. Argumentaţi conexiunile dintre funcţiile educaţiei şi funcţiile sistemului de învăţământ.
3. Caracterizaţi procesul de învăţământ sub aspect structural, funcţional şi operaţional.
4. Explicaţi sensul interacţiunilor: profesor - elev; informal - formal şi reglaj - autoreglaj la nivelul procesului de învăţământ.
5. Identificaţi fluxurile de intrare şi fluxurile de ieşire la nivelul unei unităţi de învăţământ cunoscute.
6. Argumentaţi necesitatea evaluării iniţiale la debutul unui program de instruire.
7. Esenţializaţi cerinţele fundamentale ale fiecărui principiu didactic.
8. Stabiliţi efectele respectării/nerespectării fiecărui principiu didactic în procesul de învăţământ.

Bibliografie

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G.,(1981), *Învăţarea în şcoală,* EDP, Bucureşti
2. Bontaş, I. (1997), *Pedagogie*, Editura All, Bucureşti
3. Cerghit, I., (1986), *Procesul de învăţământ - cadru principal de instruire şi educaţie a elevilor,* în *Sinteze pe teme de didactică modernă,* Culegerea *Tribuna Şcolii*
4. Cristea, C.G. (2002), *Pedagogie generală,* EDP, Bucureşti
5. Cucoş, C., (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
6. Grigoraş, I., (1995), *Normativitatea activităţii şcolare*, în Neculau, A. şi Cozma T., (coord.), *Psihopedagogie* pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II, Editura „Spiru Haret", Iaşi
7. Nicola, I. (1996),*Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti
8. Oprea, C.L., (2003), *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Bucureşti
9. Păun, E. (2002), *O „lectură" a educaţiei prin grila postmodernităţii*, în Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi
10. Dicţionarul de pedagogie, (1979), EDP, Bucureşti

Capitolul 7

PROBLEME TEORETICE ŞI PRACTICE ALE CURRICULUM-ULUI

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definească termenii: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular;
- să diferenţieze noţiunile curriculum şi conţinut al învăţământului;
- să analizeze termenii: cultură instrumentală, cultură generală, cultură de specialitate;
- să prezinte relaţia dintre elementele unei structuri curriculare rombice;
- să caracterizeze principalele surse de selecţie a conţinutului învăţământului;
- să redea taxonomia tipurilor de curriculum;
- să compare dimensiunile curriculare mono-, multi-, pluri şi transdisciplinaritate;
- să explice sensul termenilor curriculum diferenţiat şi personalizat;
- să descrie produsele curriculare: plan-cadru, programă şcolară, orar şcolar, manual;
- să identifice principalele schimbări produse în curriculum-ul românesc.

Conţinut:

7.1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, cultură generală, conţinut al învăţământului, situaţie de învăţare. Relaţia obiective – conţinuturi – metode de predare-învăţare – evaluare
7.2. Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculum-ului
7.3. Tipuri de curriculum
7.4. Orientări şi practici noi în organizarea curriculum-ului
7.5. Documentele curriculare. Metodologia aplicării lor în şcoală

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: curriculum, arie curriculară, ciclul curricular, curriculum-nucleu, curriculum la decizia şcolii, opţionale, curriculum diferenţiat, interdisciplinaritate, organizare modulară, plan-cadru, programe şcolare, manuale şi alte suporturi de instruire

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA

7.1. Analiza conceptelor: curriculum, conţinut al învăţământului, cultură generală, arie curriculară, ciclul curricular, situaţie de învăţare. Relaţia obiective - conţinuturi - metode de predare-învăţare – evaluare

Curriculum reprezintă un concept educaţional complex care indică, în esenţă, un mod specific de a proiecta şi a promova învăţarea. Curriculum-ul a devenit, în sens larg, expresia unei noi viziuni despre elaborarea şi realizarea oricărui parcurs educativ, iar în sens restrâns, se referă la structurarea şi organizarea învăţării într-o anumită ţară, şcoală sau clasă, pentru un anumit număr de arii curriculare sau un anumit modul. Pentru prima dată termenul **curriculum** este consemnat în documentele universităţilor din Leiden (1582) şi Glasgow (1633). Prima lucrare lexicografică în care apare este The Oxford English Dictionary (OED), iar înţelesul care i se conferă este cel de curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susţinut într-o şcoală sau universitate.

Expresia „curriculum educaţional" s-a impus în ştiinţele educaţiei în secolul XX prin intermediul literaturii anglo-saxone. Teoreticienii şi practicienii educaţiei româneşti au acceptat-o în ultimul deceniu, folosind-o în multiple sensuri, uneori abuziv sau chiar greşit. Din acest motiv este necesară clarificarea acestui concept prin „decriptarea sensurilor şi prin precizarea câmpului său de acţiune"(Negreţ-Dobridor, I., 2001). Originea acestei expresii se află în substantivul latin curriculum care înseamnă, literal, cursă, alergare, parcurgere, în treacăt, scurtă privire, car de luptă.

Există peste o sută de sensuri ale termenului, acestea fiind extrem de diferite în funcţie de şcolile şi curentele care le-au generat. Relativ îngust la începuturile impunerii sale în aria discutată, conceptul de curriculum a ajuns să cuprindă tot sau aproape tot ce are legătură cu situaţiile de învăţare ori cu procesul devenirii umane prin intermediul învăţării. Prin curriculum se desemnează atât aria extinsă a ofertelor de învăţare şi a manierelor de organizare a acestora de către instituţiile şcolare, cât şi corpusul extrem de complex al documentelor prin intermediul cărora sunt proiectate, organizate, implementate, evaluate şi revizuite, într-o manieră flexibilă şi deschisă, aceste oferte, contexte ori activităţi de învăţare.

Aproape toate definiţiile trecute şi actuale ale conceptului de curriculum cuprind - ca numitor comun - referinţa, explicită sau implicită la un „plan vizând învăţarea". Cea mai veche şi restrânsă definiţie a curriculum-ului se pare că se referea doar la ce se preda în instituţiile şcolare. Era vorba despre o viziune în care criteriul determinant îl constituia centrarea excesivă pe conţinutul instruirii, şi implicit pe selectarea şi organizarea acestuia. Tocmai din acest motiv, multe dintre reformele curriculare din anii '60 au iniţiat cercetări privind aşa-numitele „nevoi sociale", precum şi „finalităţile" şi „conţinuturile instruirii", derivate din acestea. Unele dintre definiţiile mai vechi acopereau şi aspecte privitoare la materialele educaţionale, precum şi la problematica metodelor utilizate în procesul învăţării (Crişan, A.,1994).

Aceste definiţii, tributare unei viziuni deseori unilaterale asupra practicii educaţionale, se concentrează, pe una sau alta dintre componente. Cu timpul, însă, definiţiile parţiale au fost în mod firesc depăşite, datorită mutaţiilor pe care gândirea pedagogică le-a înregistrat în ultimele decade. În abordările mai vechi vizând curriculum-ul, era mult mai important ce anume se propune spre învăţare, decât în ce scop şi cu ce rezultate. Treptat, noţiunea de curriculum a început să însemne, din ce în ce mai mult, programul integral al instituţiilor educative, ambiţionând, totodată, să clarifice riguros ce, cui şi cum să se predea (Crişan, A., 1994). Acest lucru poate fi observat în definiţiile următoare:

- modalităţi de prezentare în şcoli a cunoaşterii, de o manieră expresivă şi instrumentală care răspunde ideii pe care o are societatea despre esenţa, distribuţia şi accesibilitatea acestei cunoaşteri (Eggleston, J., 1980);
- proiect educativ, incluzând: 1) scopul şi obiectivele activităţii educative; 2) căile, mijloacele şi acţiunile folosite pentru atingerea acestor scopuri şi 3) metodele şi instrumentele pentru a evalua rezultatele progresului educativ (D'Hainaut, L., 1981);
- orice activitate educativă elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop ce are loc, atât în instituţia şcolară, cât şi în afara ei (Howes, J.,1985);

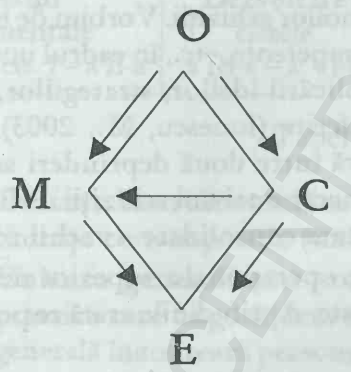
- selecţia şi organizarea conţinuturilor, proiectarea şi organizarea învăţării într-o clasă, pentru un număr de discipline sau pentru un anumit modul (Văideanu, G., 1988);
- program al activităţii şcolare, care se concretizează în planul de învăţământ, programa şcolară, manualele şcolare, îndrumările metodice, modurile comportamentale ce conduc la realizarea obiectivelor, metodelor şi mijloacelor de predare-învăţare, modalităţilor de evaluare a rezultatelor, etc. (Dicţionar de pedagogie, 1979);
- un „curs" studiat în şcoală sau la universitate (Dicţionarul Oxford, 1958).

Conceptul a dobândit cu timpul o relativă dinamică, înglobând, progresiv, aspecte situate anterior în afara sferei sale de cuprindere. În acest fel, curriculum-ul a fost definit, la sfârşitul anilor '70, ca „un ansamblu de acţiuni planificate pentru provocarea instruirii: el cuprinde definirea obiectivelor predării, conţinuturile, metodele (incluzând şi evaluarea), materialele şi manualele şcolare, dispoziţiile relative la formarea profesorilor" (De Landsheere, G., 1979).

Din multitudinea accepţiunilor prezentate, care nu epuizează conceptul de curriculum, acesta rămânând deschis, flexibil, dar „operant şi contextualizabil" (Ungureanu, D., 1999), s-au desprins noi maniere de explorare a realităţii curriculare. Două direcţii s-au delimitat clar: una restrictivă, care identifică practic noţiunea de curriculum cu cea de *conţinut al învăţării* şi o direcţie extensivă, care adaugă celei de *conţinut*, rând pe rând :

- *scopurile şi obiectivele educaţionale*, atât ale ciclului/profilului sau instituţiei, cât şi ale procesului cu referire la educabil, pe secvenţe educative date;
- *experienţele de învăţare*, atât cele oferite, concepute şi ocazionate, provocate de instituţia şcolară, cât şi cele efectiv străbătute, trăite şi interiorizate de educabil;
- *strategiile de predare-învăţare*, ca şi combinarea specifică, oportună, conjuncturală de metode, mijloace, forme de organizare, resurse materiale şi temporale, tipuri de învăţare, etc.;
- *modalităţi de evaluare*, corelate cu un set complet de obiective – experienţe – strategii.

Această extensie conduce spre un *program de învăţare şi formare*, complex şi complet, ce poate fi redat, într-o structură grafică, astfel:



O - Obiective
C - Conţinuturi
M - Metode şi Mijloace de predare-învăţare
E - Evaluare

Figura 7.1. Structura curriculară rombică

Structura curriculară rombică presupune demersuri didactice, proiectate în următorul sens: de la scopuri şi obiective, prin experienţe de învăţare (conţinuturi) şi strategii de predare-învăţare (metode şi mijloace) la modalităţi de evaluare. Cele patru componente structurale ale curriculum-ului se află în interrelaţie şi interdependenţă. Finalităţile educaţionale (idealul, scopul şi obiectivele educaţionale) sunt concretizate în planuri de învăţământ, programe şi manuale şcolare. Relaţia dintre obiective şi conţinuturi se poate exprima prin sintagma: obiectivele sunt conţinuturi nerealizate încă, dar dezirabile şi, mai ales, realizabile, iar conţinuturile sunt veritabile retorte ale obiectivelor neprocesate încă, dar definibile prin conţinutul învăţării (Ungureanu, D., 1999). Prin intermediul metodelor şi mijloacelor de învăţământ utilizate de profesor la clasă, conţinuturile se pot diversifica şi amplifica. Valorile transmise în cadrul procesului de învăţământ se vor obiectiva în rezultate ale instrucţiei şi educaţiei, urmând ca acestea să fie evaluate.

Conţinutul învăţământului reprezintă ansamblul valorilor specifice şi dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, din cultura epocii, structurate în cunoştinţe ce duc la formarea unor deprinderi şi priceperi, capacităţi, modele de acţiune şi trăiri afective, în conformitate cu cerinţele actuale şi de perspectivă ale societăţii (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988). Această definiţie poate fi lărgită prin precizarea componentelor conţinutului învăţământului, după cum urmează:

- **cunoştinţele** – reprezintă achiziţiile din plan teoretic, concretizate în definiţii, norme, reguli, principii, legi, teorii; sunt rezultatul prelucrării psihopedagogice a unui conţinut în procesul de instruire şi educare. În urma prelucrării personale de către elev, la nivelul gândirii, cunoştinţele devin un bun propriu, o achiziţie. Cunoştinţele noi se aşează întotdeauna pe un fond anterior şi constituie fundament pentru o achiziţie ulterioară.
- **abilităţile** – însumează deprinderile şi priceperile pe care copilul le dobândeşte prin asimilarea cunoştinţelor şi reflectă însuşirea de a efectua cu uşurinţă, precizie şi eficienţă operaţii sau acţiuni intelectuale, motrice; se prezintă sub formă de:
  - **deprinderi** - sunt componente automatizate ale activităţii umane care iniţial se elaborează conştient, dar în urma exersării îndelungate, scapă de sub controlul conştient permanent;
  - **priceperi** - reprezintă îmbinări optime ale deprinderilor şi cunoştinţelor, fiind flexibile, uşor de restructurat în situaţii noi; cuprind generalizări ale deprinderilor şi cunoştinţelor, asigurând execuţia rapidă, eficientă într-un domeniu de activitate;
  - **obişnuinţe** - sunt variante ale deprinderilor, cărora li se asociază o anumită trebuinţă. De exemplu, dacă cititul este o deprindere, lectura zilnică poate deveni o obişnuinţă. Prezenţa obişnuinţei într-o activitate (de a fi ordonat, de a veni în fiecare zi la şcoală, de a efectua temele, etc.) reprezintă garanţia execuţiei şi îndeplinirii ei cu necesitate.

  Abilităţile, ca şi cunoştinţele, pot beneficia de transfer, dar pot fi afectate şi de interferenţe. *Transferul* reprezintă fenomenul prin care vechile achiziţii (cunoştinţe, abilităţi, etc.) influenţează pozitiv formarea noilor achiziţii. Vorbim de transfer *specific* atunci când se aplică cunoştinţe, abilităţi, competenţe, etc., în cadrul unei discipline şi de transfer *nespecific* în cazul extinderii aplicării ideilor, strategiilor, principiilor, atitudinilor, etc., la sarcini şi domenii diferite (Ionescu, M., 2003). Interferenţa reprezintă fenomenul de influenţă negativă între două deprinderi sau cunoştinţe asimilate şi se manifestă ca stânjenire în formarea unei noi achiziţii. Principala cauză a apariţiei interferenţei o constituie insuficienta consolidare a vechii achiziţii.
- **aptitudinile** – sunt subsisteme sau sisteme operaţionale, superior dezvoltate, care mijlocesc performanţe supramedii în activitate. Aptitudinile arată ce poate individul, nu ce ştie el.
- **capacităţile** – sunt însuşiri psiho-individuale care permit obţinerea rapidă de performanţe în desfăşurarea unei activităţi intelectuale, practice sau motrice, cu consum energetic redus. Capacităţile sunt aptitudini împlinite, consolidate prin deprinderi şi îmbogăţite cu o serie de cunoştinţe adecvate.
- **competenţele** – sunt ansambluri integrate de abilităţi şi capacităţi de aplicare, operare şi transfer al achiziţiilor, care permit desfăşurarea eficientă a unei activităţi, utilizarea în mod funcţional a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor în diferite contexte formale, nonformale şi informale. Competenţele se pot forma la nivelul disciplinei, dar mai importante sunt competenţele transferabile sau transversale (formate longitudinal, „de-a lungul" disciplinelor de studiu, cum ar fi: a asculta şi a-i lăsa şi pe alţii să se exprime, a lua notiţe, a realiza o reflecţie asupra cunoştinţelor, a realiza o schemă, un grafic, a sistematiza, a căuta o informaţie pe Internet, a reveni asupra unei informaţii, a formula o situaţie-problemă şi a o rezolva, a elabora ipoteze şi a le testa, a lucra în grup, etc.).

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

Conţinutul învăţământului se exprimă prin disciplinele (obiectele) de învăţământ, care reprezintă selecţia unui sistem de informaţii şi abilităţi practice dintr-un anumit domeniu al cunoaşterii şi practicii umane: ştiinţă, tehnică, cultură, artă etc.

Conţinutul învăţământului reprezintă dimensiunea fundamentală şi esenţială a procesului instructiv-educativ. Acesta are două însuşiri importante: cantitatea şi calitatea. Prin *cantitate* conţinutul învăţământului răspunde la întrebarea cât anume trebuie transmis şi însuşit la o anumită disciplină de învăţământ şi pe ansamblul învăţământului, determinând caracterul informativ al conţinutului. *Calitatea* răspunde la întrebarea ce anume se transmite şi se învaţă, determinând caracterul formativ al conţinutului. Calitatea evidenţiază relevanţa, valoarea, performanţa, valabilitatea, durabilitatea, fiabilitatea şi eficienţa formativă a cunoştinţelor în dezvoltarea personalităţii şi în formarea profesională.

Conţinutul învăţământului are trei componente principale: cultura instrumentală, cultura generală şi cultura de specialitate. **Cultura** este produsul sintetic al cunoaşterii umane şi reprezintă ansamblul valorilor create de omenire de-a lungul dezvoltării istorice a societăţii, atât în plan ideatic, cât şi în plan practic. Cultura are atât un aspect obiectiv - care priveşte ansamblul bunurilor create ca valoare materială, existenţială pentru om, respectiv cultura materială, cât şi un aspect subiectiv (de preţuire şi reflectare în planul conştiinţei) care priveşte ansamblul bunurilor create ca valoare spirituală - ideile şi teoriile filosofice, ştiinţifice, etice, juridice, estetice, etc., care alcătuiesc cultura spirituală (Bontaş, I, 1994).

Şcoala este cadrul socio-educaţional care oferă şansa celor tineri să devină personalităţi formate, însuşindu-şi cultura moştenită de omenire. Tinerii deveniţi adulţi contribuie ei înşişi la elaborarea culturii, la dezvoltarea tradiţiilor. Aceste tradiţii sunt extrem de bogate, diversificate, complexe şi pot fi structurate în mai multe niveluri de cultură. Dacă ne raportăm la Curriculum-ul Naţional, în cele patru cicluri curriculare, elevilor trebuie să li se asigure formarea a trei niveluri de cultură individuală:

Cultura instrumentală	**Cultura generală**		**Cultura profesională**
Achiziţii fundamentale gr. pregăt., cls. I – a II-a	**Dezvoltare** clasele a III-a – a VI-a	**Consiliere şi orientare** clasele. a VII-a – a IX-a	**Aprofundare şi specializare** clasele a X-a – a XII-a / a XIII-a

Tabelul 7.3. Niveluri ale culturii

- **Cultura instrumentală** se referă la asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic).
- **Cultura generală** este considerată ca fiind ansamblul de cunoştinţe teoretice şi practice care asigură dezvoltarea integrală şi armonioasă a personalităţii. Cultura generală înzestrează personalitatea cu un larg şi valoros orizont de cultură umanistă şi cu capacităţi intelectuale, creând condiţiile de comunicare, înţelegere şi solidaritate între oameni. Derivată din cultura generală, cultura generală şcolară îşi amplifică obiectivele, îşi extinde şi îşi diversifică conţinuturile care-i sporesc valenţele instructiv-formative, realizând în cadrul acestora şi premisele profesionalizării.
- **Cultura de specialitate** (profesională sau de profil) reprezintă ansamblul de cunoştinţe teoretice şi practice dintr-un domeniu (tehnic, economic, medical, pedagogic, artistic, etc.) prin care se asigură pregătirea profesională în aceste domenii.

Cultura prezintă, potrivit sociologului american Talcott Parsons (după Niculescu, R.M.,2000), trei atribute: este transmisibilă (se constituie ca o moştenire, ca o tradiţie socială); este învăţată (la nivel individual se însuşeşte prin învăţare) şi este împărtăşită (valorile ei fiind acceptate de societate şi, respectiv, de către individ). Şcoala are sarcina de a pune la îndemâna elevilor o selecţie din capitalul intelectual, emoţional şi tehnic al societăţii, sub forma cunoştinţelor ştiinţifice şi artistice, deprinderilor, posibilităţilor de comunicare în diferite limbi şi limbaje.

Aria curriculară reprezintă un domeniu ale cunoaşterii abordat în scopul pregătirii elevilor, la nivelul culturii instrumentale, generale sau de specialitate (profesionale). În fiecare arie sunt cuprinse discipline obligatorii şi discipline opţionale, care constau în obiecte de studiu propriu-zise şi/sau teme/module interdisciplinare, urmărind realizarea unor finalităţi comune, (obiective-cadru). Aria curriculară cuprinde discipline legate între ele prin faptul că uzează de concepte şi principii generale şi „orientate" comune (D'Hainaut, 1981).

Aria curriculară oferă o viziune multi şi/sau transdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculum-ul românesc pentru învăţământul preuniversitar este structurat în şapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic. Aceste arii curriculare sunt:

1. **Limbă şi comunicare** - include disciplinele limba şi literatura română, limbile materne ale minorităţilor conlocuitoare, limbile moderne. Parcurgerea acestei arii este o condiţie fundamentală pentru realizarea personală, pentru integrarea în societate, intermediind accesul la informaţie, la cultura şi civilizaţia europeană.
2. **Matematică şi ştiinţe ale naturii** – cuprinde disciplinele şcolare: matematică, fizică, chimie, biologie; acestea permit explicarea lumii înconjurătoare, oferind individului cunoştinţele necesare pentru a acţiona asupra acesteia, în funcţie de propriile nevoi.
3. **Om şi societate** - structurează discipline ca: istoria, geografia, educaţia/cultura civică, ştiinţele socio-umane (logică, psihologie, pedagogie, sociologie, economie, filosofie, religie), prin care elevul dobândeşte competenţe moral-civice, competenţele interpersonale, interculturale şi sociale, necesare în vederea integrării sociale.
4. **Arte** – prin disciplinele: muzica şi desenul se cultivă capacitatea de a înţelege, accepta şi aprecia diferite modalităţi de exprimare proprii artei şi culturii, în domenii foarte diferite, ca: literatură, muzică, artele plastice, film, teatru, arhitectură, modă, etc.
5. **Educaţie fizică şi sport** – cuprinde orele de educaţie fizică şi opţionale de sport, prin care se realizează dezvoltarea armonioasă a organismului.
6. **Tehnologii** – include, în principal, disciplinele: educaţie tehnologică şi informatica. Prima, dezvoltă cultura antreprenorială, respectiv, capacitatea individului de a accepta şi susţine noul, de a-şi asuma responsabilitatea faptelor proprii, cât şi capacitatea de a identifica oportunităţi pentru dezvoltarea profesională şi în afaceri. Informatica, înseamnă programe, structuri, coduri, procesare prin tehnologia informaţiei şi a comunicaţiilor (TIC), devenită esenţială într-o societate a cunoaşterii.
7. **Consiliere şi orientare** – cuprinde în primul rând orele de dirigenţie, dar şi opţionale privind: autocunoaşterea şi cunoaşterea celorlalţi; abilităţi de comunicare şi relaţionare pozitivă; roluri şi activităţi umane; tehnici de învăţare eficientă; lumea profesiilor.

Organizarea planului de învăţământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:

- posibilitatea integrării demersului monodisciplinar într-un cadru interdisciplinar;
- echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu;
- concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării;
- continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe parcursul şcolar al elevilor.

Prin aceste arii curriculare şi implicit, prin disciplinele aferente lor, se urmăreşte formarea unor competenţe-cheie sau competenţe transversale, care răspund obiectivelor pentru dezvoltarea sistemelor educaţionale şi de formare profesională în Europa.

Ciclul curricular este un concept pedagogic ce se axează în special pe profilul diferitelor stadii de dezvoltare psiho-pedagogică a educabililor, stadii ce nu coincid întotdeauna cu graniţele convenţionale ale ciclurilor (nivelurilor) şcolare tradiţionale. Un ciclu curricular se configurează în jurul unui sistem coerent şi explicit de obiective educaţionale generale sau profiluri de formare şi exprimă ceea ce se aşteaptă a fi atins de elevi la sfârşitul unui stadiu de vârstă (Ungureanu, D., 1999). Ciclurile curriculare, ca şi concepte specifice în teoria şi practica curriculum-ului, satisfac cerinţa de a se asigura o cât mai bună funcţionalitate sistemului de învăţământ care, mult timp a fost structurat mai mult sau mai puţin formal, în tradiţionalele „cicluri de şcolaritate", ca unităţi exclusiv organizaţionale şi administrative de sistem şi nu de proces de învăţământ.

Introducerea ciclurilor curriculare pune şcolile şi profesorii în faţa unor noi provocări. Se asociază ciclurilor o mai mare autonomie a profesorilor privind organizarea muncii şcolare şi alegerea metodelor pentru a-i determina pe elevi să atingă obiectivele vizate, dar, în acelaşi timp, cere profesorilor să răspundă colectiv de eficacitatea acţiunilor lor, contribuind pe termen mediu sau lung la o mai bună reuşită a elevilor.

Fiecare ciclu curricular oferă un set coerent şi clar de obiective de învăţare. Acestea consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului şcolar. Prin obiectivele şi conţinuturile pe care le propun, ciclurile curriculare conferă diverselor etape ale şcolarităţii o serie de dominante curriculare reflectate la nivelul programelor şcolare. Denumirea ciclului curricular sugerează, într-o anumită măsură, menirea acestuia şi funcţiile majore pe care le onorează în sistemul de educaţie. Întrucât activitatea la clasă trebuie orientată către atingerea obiectivelor ciclurilor curriculare, le reamintim în cele ce urmează:

- **Ciclul curricular al achiziţiilor fundamentale** (grupa pregătitoare a grădiniţei, urmată de clasele I şi a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială.
- **Ciclul curricular de dezvoltare** (clasele a III-a – a VI-a) are ca obiectiv major formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor.
- **Ciclul curricular de observare şi orientare** (clasele a VII-a - a IX-a) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare.
- **Ciclul curricular de aprofundare şi specializare** (clasele X-XII) are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul şi specializarea aleasă şi pregătirea în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii.

Ciclurile curriculare sunt, aşadar, periodizări ale şcolarităţii, care grupează mai mulţi ani de studiu, aparţinând uneori de niveluri de şcolaritate diferite, care au în comun anumite obiective. Aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ printr-o serie de accente de tip curricular.

Definirea curriculum-ului ca un concept integrator poate fi analizat şi din perspectiva **situaţiei de învăţare**. A crea o situaţie de învăţare înseamnă a planifica un ansamblu de operaţii şi resurse pedagogice, a combina un ansamblu de metode şi mijloace de învăţământ potrivit principiilor didactice şi conform unui model de instruire. Desigur, nu există strategii perfecte pentru fiecare situaţie potenţială, doar decizii, mai mult sau mai puţin adaptate la contexte, la elevi şi la obiectivele vizate.

Un profesor este un specialist capabil să aleagă dintr-o serie de posibilităţi pe cea mai adaptată la o situaţie pedagogică determinată. Profesorul trebuie să fie în măsură să analizeze situaţia în care se înscrie acţiunea sa, ceea ce implică următoarele competenţe:

- bună percepţie a componentelor situaţiei de învăţare;
- bună reprezentare asupra situaţiei şi a celorlalte persoane implicate (elevi, părinţi, colegi, director);
- să diferenţieze între ceea ce poate fi schimbat şi ceea ce nu poate fi schimbat în situaţia de învăţare;
- să anticipeze consecinţele deciziilor sale;
- să interpreteze imparţial relaţia cu elevii;
- să explice ceea ce se petrece în clasă pe baza teoriilor predării şi învăţării;
- să evidenţieze alternative pentru aceeaşi situaţie.

În concluzie, elaborarea şi infuzia în sistemul de învăţământ a unui nou curriculum şcolar, reprezintă un proces complex şi de lungă durată. Sedimentarea unui parcurs curricular coerent, atât din punctul de vedere al strategiei adoptate, cât şi din cel al rezultatelor sale concrete suscită încă numeroase discuţii şi controverse. Într-un asemenea context, este necesară reconsiderarea periodică a unor aspecte ale curriculum-ului, în ceea ce priveşte accepţiile sale conceptuale, dar şi în manifestările sale esenţiale.

7.2. Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculum-ului

Selecţia conţinuturilor reprezintă un factor determinant al elaborării şi dezvoltării unui curriculum. Selecţia este aspectul central în design-ul curricular, expresia acestuia. În contextul exploziei informaţionale, a mutaţiilor produse în paradigmele cunoaşterii, a uzurii morale a cunoştinţelor, a diversificării şi specializării continue a domeniilor cunoaşterii şi activităţii productive, selecţionarea şi organizarea conţinuturilor este o problemă extrem de complexă (Văideanu, G., 1988).

La baza realizării selecţiei şi organizării conţinutului se află un sistem de factori determinanţi de natură axiologică, logică, psihopedagogică şi ergonomică. Printre aceşti factori menţionăm:

- obiectivele strategice ale dezvoltării social-economice globale şi sectoriale;
- sistemul dominant de valori, interese sau nevoi social-economice şi culturale;
- rolul şi ponderea disciplinelor şi a grupelor de discipline în cadrul culturii generale şi culturii de specialitate în corelare cu nivelurile, filierele şi profilele învăţământului;
- interacţiunea informativ-formativ în conţinutul învăţământului, cu accent pe latura formativă a acestuia;
- interdisciplinaritatea conţinutului învăţământului;
- organizarea modulară a conţinutului învăţământului.

Elaborarea curriculum-ului se bazează pe numeroase surse, dintre care sunt considerate ca principale: cunoaşterea ca proces şi ca produs, activitatea productivă, cultura şi relaţiile interpersonale. Cunoaşterea umană a evoluat de-a lungul istoriei de la cunoaşterea spontană la cunoaşterea sistematică, de la cunoaşterea empirică la cea ştiinţifică. Produsele cunoaşterii se concretizează în acumulări ale ştiinţei şi tehnicii, ale culturii şi artei. Acestea sunt repartizate pe domenii sau discipline: limbă şi literatură maternă, limbile străine, fizică, matematică, biologie, chimie, ştiinţele sociale, arta cu diversele ei componente, etc., iar în interiorul lor, ca urmare a interacţiunilor, apar discipline de graniţă, ca biofizica, biochimia, psihopedagogia, etc.

Munca sau activitatea productivă este o altă sursă generatoare de conţinuturi ale învăţământului şi îşi găseşte corespondent în discipline şi activităţi şcolare specifice, grupate sub numele de educaţie tehnologică. Cultura şi relaţiile interpersonale rezultă din structurarea surselor anterioare şi vizează formarea personalităţii apte să se integreze social şi profesional.

La acestea putem adăuga şi alte surse care îşi pun amprenta asupra conţinuturilor învăţării, cum ar fi: problematica lumii contemporane şi evoluţia social-politică, rezultatele cercetării ştiinţifice, deci şi ale cercetării pedagogice.

Încă din antichitate au existat dezbateri asupra cuantumului de cunoştinţe selectate în curriculum, în funcţie de concepţia filosofică sau pragmatică, deoarece acesta este baza prin care activităţile de învăţare sunt legate între ele. Conţinutul trebuie să coreleze cu obiectivele generale şi să corespundă atât principiilor domeniului de referinţă cât şi principiilor logicii didacticii [1].

J. Bruner (1970) arată că predarea unor cunoştinţe, în afara contextului larg de determinare şi utilitate este ineficientă pentru că nu creează posibilitatea legării cunoştinţelor în sisteme funcţionale şi pentru că nu determină motivaţia pentru învăţare, favorizând uitarea lor. J. Schwab (după Niculescu, R.M.,2000) relevă perisabilitatea unor cunoştinţe semnificative şi relevanţa lor temporală, inadecvarea totală a unei anume selecţii curriculare la diferite generaţii de elevi, în diferite momente ale evoluţiei societăţii. Chiar pentru aceeaşi generaţie, dar aparţinând unor culturi şi unor societăţi diferite, relevanţa corpului de cunoştinţe cuprinse în curriculum poate fi alta. Selecţia cunoştinţelor ce trebuie transmise şi formate elevilor este generată de importanţa domeniilor cunoaşterii pentru viaţă şi pentru profesie, pe de o parte, şi de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, pe de altă parte.

[1] logica didactică = sistemul logic în care sunt sistematizate cunoştinţele în cadrul obiectelor de învăţământ

Aparent, existenţa domeniilor disciplinare (core curriculum) şi interdisciplinare (cross-curriculum), structurate pe arii curriculare, cu statut de obligativitate, nu oferă libertate reală de abordare creativă din partea profesorului. Dacă privim însă zona de intersecţie a conţinuturilor, cu cea cross-curriculară (educaţia estetică, moral-civică, comunicarea etc.) şi cea metodologică, se constată însă o libertate de decizie foarte mare. Profesorul are dreptul de a stabili accente, de a adăuga sau omite anumite subiecte, poate apela la modalităţi diferite de lucru cu elevii, pentru a atinge un obiectiv sau altul, adecvate posibilităţilor reale ale copiilor cu care lucrează.

Elaborarea curriculum-ului ţine şi de gradul în care profesorii stăpânesc materia în profunzime şi manifestă mobilitate intelectuală pentru a-i putea ajuta pe elevi să creeze „hărţi cognitive", să opereze conexiuni între diverse idei şi să abordeze prejudecăţile. Profesorii trebuie să ştie cum se structurează conexiunile interdisciplinare şi cum îşi găsesc aplicabilitate ideile teoretice în activităţile cotidiene.

Elevii reprezintă un alt element-cheie în elaborarea curriculum-ului şi pe care profesorul trebuie să-l ia în considerare atunci când transmite un conţinut. Un educator competent anticipează ideile, reacţiile elevilor, trebuinţele şi interesele acestora. Pentru a-i ajuta pe toţi elevii să înveţe, educatorii trebuie să aibă în vedere următoarele:

- să se gândească ce înseamnă să înveţi tipuri diferite de materii, în scopuri la fel de diferite, şi cum să poată decide ce tip de învăţare este necesar într-un anumit context;
- să aibă capacitatea de a identifica punctele forte şi punctele slabe ale elevilor şi să dispună de competenţa de a lucra cu elevii cu nevoi speciale sau cu probleme de învăţare speciale;
- să deţină informaţii cu privire la resursele curriculare şi tehnologice pentru a-i pune în legătură pe elevi cu sursele de informare şi a le oferi cunoştinţele care le permit să exploreze noi idei, să dobândească şi să sintetizeze informaţii, să formuleze şi să rezolve probleme;
- să aibă cunoştinţe despre colaborare, despre posibilităţile de modelare a interacţiunilor între elevi, pentru o cât mai eficientă învăţare prin cooperare; să colaboreze ei înşişi cu alţi educatori; să lucreze mai mult cu părinţii, să-i cunoască mai bine pe elevi şi să proiecteze un cadru de sprijin al lor la şcoală şi acasă. (Shulman, 1992, după Niculescu, R.M.,2000).

Un profesor aflat în faţa cerinţelor formulate de Curriculum-ul Naţional are o contribuţie cel puţin la fel de importantă în plan educaţional ca şi designerii curriculari. Pentru acest lucru este necesar ca fiecare educator să înţeleagă şi să evalueze complexitatea curriculum-ului, să-i descifreze multiplele faţete, să cunoască diferite concepţii (modele) despre curriculum şi să se raporteze critic şi creativ la acesta. Orice situaţie de învăţare sugerată prin curriculum-ul naţional sau la nivelul şcolii poate fi interpretată din perspective multiple.

7.3. Tipuri de curriculum

Ţinând cont de multitudinea definiţiilor date acestui concept, de varietatea termenilor derivaţi din acest concept, se pot identifica numeroase taxonomii ale tipurilor de curriculum. În literatura de specialitate se disting mai multe tipuri de curriculum, între care există variate interacţiuni. Oferim o clasificare a tipurilor de curriculum, structurată pe două criterii (Creţu, C., 1998):

- din perspectiva cercetării fundamentale:
  - **curriculum general** (de bază) – cunoştinţe, abilităţi şi comportamente obligatorii pentru toţi cursanţii (şcolaritate obligatorie);
  - **curriculum specializat** – diferenţierea pe categorii de cunoştinţe, deprinderi, aptitudini (literatură, ştiinţe umaniste, ştiinţe exacte, arte, etc.);
  - **curriculum ascuns** – experienţa de învăţare care emerge din mediul psiho-social şi cultural al clasei de elevi (climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, atitudinile faţă de alţii, sistemul de valori, etc.)
  - **curriculum informal** – se referă la alte ocazii şi oportunităţi de învăţare (mass-media, vizite, frecventarea instituţiilor culturale, atmosfera în familie etc.).

- din perspectiva cercetării aplicative:
  - **curriculum recomandat** – este elaborat de experţi ai autorităţii educaţionale centrale şi se constituie într-un ghid pentru profesori;
  - **curriculum scris** – oficial, specific unei instituţii educaţionale concrete;
  - **curriculum predat** – experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă;
  - **curriculum de suport** – materiale curriculare adiţionale, ghiduri pentru profesori, culegeri de texte, probleme, software educaţional etc.;
  - **curriculum testat** (evaluat) – experienţa de învăţare concretizată în teste, probe de examinare. Instrumente de apreciere a progresului şcolar;
  - **curriculum învăţat** – ceea ce elevul învaţă de fapt ca urmare a acţiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

Între tipurile de curriculum există variate interacţiuni, unele mai puternice, iar altele mai slabe. Curriculum-ul recomandat are în general un impact minor asupra curriculum-ului scris. Curriculum-ul scris influenţează curriculum-ul predat, dar nu se traduce total, cum s-ar crede, în practica predării. Între curriculum-ul predat şi cel învăţat există mereu un decalaj sistematic, iar această discrepanţă devine principala sursă a dificultăţilor de învăţare. Dintre toate tipurile, curriculum-ul testat are cel mai mare impact asupra predării curente la clasă.

Conceptul **core curriculum** are, în literatura psihopedagogică, mai multe sensuri. Orice curriculum are un „nucleu", tradiţional alcătuit din limba maternă, matematică, fizică, chimie şi discipline socio-umane. Există un „core" al curriculum-ului primar şi un „core" al curriculum-ului secundar, care diferă în funcţie de paradigma curriculară. Astfel, core curriculum constituie curriculum-ul de bază sau trunchiul comun.

Fiecare disciplină/materie de studiu oferă un corpus de cunoştinţe coerente, care, asimilate contribuie la cristalizarea culturii generale a omului modern. Acestea fac parte din **curriculum-ul formal** (curriculum oficial). **Curriculum-ul nonformal** reflectă cunoştinţe, abilităţi şi comportamente dobândite de elevi în activităţi de tip paraşcolar şi perişcolar (vezi capitolul 6, secţiunea 6.4.). În tipurile de curriculum formal şi curriculum nonformal, respectiv, **curriculum informal** identificăm conţinuturi şi relaţii de interdependenţă specifice formelor de educaţie omonime (educaţie formală, nonformală şi informală).

Curriculum-ul naţional se identifică cu oferta curriculară a sistemului naţional de învăţământ, fiind, de fapt, curriculum-ul oficial sau formal. **Curriculum-ul local** include ofertele de obiective şi conţinuturi ale activităţilor instructiv-educative propuse de către inspectoratele şcolare, aplicabile la nivel teritorial sau de către unităţile şcolare, în funcţie de nevoile proprii (curriculum la decizia şcolii).

În învăţământul românesc preuniversitar, prin Ordinul M.E.N., nr. 3330, din 25.02.1998, s-a aplicat, începând cu anul şcolar 1998-1999, Curriculum-ul Naţional, având următoarele componente: planul de învăţământ, programele şcolare, manuale alternative. Noul Curriculum Naţional este structurat pe curriculum-nucleu şi curriculum la decizia şcolii.

Curriculum-ul nucleu corespunde trunchiului comun, adică numărului minim de ore la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planurile-cadru de învăţământ. Ca pondere în Curriculum-ul Naţional acesta diferă, ocupând 80% în clasele primare şi scade spre 60-65% la nivel liceal. Trunchiul comun circumscrie, practic, acel sistem de cunoştinţe fundamentale, capacităţi şi competenţe, abilităţi intelectuale, motrice şi practice, stiluri atitudinale, strategii, modele acţionale şi comportamentale, necesare pregătirii tuturor indivizilor. Curriculum-ul nucleu reprezintă unicul sistem de referinţă pentru diverse tipuri de evaluări şi de examinări externe (naţionale) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanţă.

Curriculum-ul la decizia şcolii (CDŞ) acoperă diferenţa de ore dintre curriculum-ul nucleu, adică numărul minim de ore şi cel maxim de ore pe săptămână, la fiecare disciplină obligatorie şi pe an de studiu, prevăzut în planurile-cadru de învăţământ. În schema orară a fiecărui elev din învăţământul obligatoriu trebuie să existe minimum o oră de opţional. Într-un tabel sintetic C.D.Ş. se prezintă sub diverse tipuri, cu caracteristici distincte (vezi tabelul 7.2.).

Tip de CDŞ	Caracteristici ale programei	Regim orar	Notare în catalog
Aprofundare	• Programa pentru trunchiul comun – se aplică în cazuri de recuperare (pentru elevii care nu au reuşit să dobândească achiziţiile minimale prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori) în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute prin planul – cadru.	Ore din plaja orară	Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina sursă
Extindere	• Obiective de referinţă notate cu * • Conţinuturi notate cu * (se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei)	Ore din plaja orară	Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina sursă
Opţional la nivelul disciplinei	• Noi obiective de referinţă şi noi conţinuturi.	Ore de opţional	Rubrică nouă în catalog
Opţional integrat la nivelul ariei sau opţional interdisciplinar	• Noi obiective (complexe) şi noi conţinuturi (complexe, comparativ cu programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare).	Ore de opţional	Rubrică nouă în catalog

Tabelul nr. 7.2. Tipuri de curriculum la decizia şcolii

Prin segmentul aprofundare, CDŞ urmăreşte cercetarea în amănunt a obiectivelor de referinţă din curriculum-ul nucleu, prin diversificarea activităţilor de învăţare, în contextul numărului maxim de ore alocate în plaja orară a disciplinei. Aprofundarea se aplică în cazul acelor elevi care întâmpină dificultăţi în atingerea nivelului minim al obiectivelor prevăzute de programă în anii anteriori. Extinderea se aplică la nivelul învăţământului general, prin crearea unor noi obiective de referinţă şi a unor noi conţinuturi, în numărul maxim de ore alocat în plaja orară a disciplinei şi numai după parcurgerea integrală a programei.

Opţionalele, reprezintă curriculum elaborat în şcoală şi, după cum apare şi în tabelul anterior, pot fi:

- la nivelul disciplinei – constau din activităţi, module, proiecte care nu sunt incluse în programa şcolară aferentă disciplinei sau într-o disciplină care nu este prevăzută în planul-cadru pentru clasa/ciclul curricular respectiv;
- la nivelul ariei curriculare – presupune alegerea unei teme care implică cel puţin două discipline dintr-o arie. Pentru opţional se vor construi obiective de referinţă derivate din obiectivele-cadru ale ariei respective;
- la nivelul mai multor arii curriculare – implică cel puţin două discipline aparţinând unor arii curriculare diferite.

Curriculum la decizia şcolii reprezintă numărul de ore alocate în scopul dezvoltării unor oferte curriculare proprii fiecărei unităţi de învăţământ. Prin această ofertă curriculară se asigură cadrul pentru susţinerea unor performanţe diferenţiate, a unor nevoi şi interese specifice de învăţare ale elevilor.

Curriculum-ul diferenţiat (individualizat sau personalizat) reprezintă oferta educaţională stabilită la nivel central, pentru învăţământul liceal (constând dintr-un pachet de discipline cu alocările orare asociate acestora) diferenţiată pe profiluri (în cazul filierelor teoretică şi tehnologică) şi pe specializări (în cazul filierei vocaţionale). Această ofertă educaţională asigură o bază comună pentru pregătirea de profil (în cazul filierelor teoretică şi tehnologică) şi răspunde nevoii de a iniţia elevul în trasee de formare specializate, oferindu-i o bază suficient de diversificată, pentru a se putea orienta în privinţa studiilor ulterioare sau pentru a se putea integra social şi profesional, în cazul finalizării studiilor.

Orele din curriculum diferenţiat sunt ore pe care elevii din profilul sau specializarea respectivă le efectuează în mod obligatoriu şi au drept obiectiv adaptarea activităţilor de predare, învăţare şi evaluare la nivelul de dezvoltare intelectuală al elevilor, la ritmurile şi stilurile lor de învăţare, la aptitudinile, interesele, aspiraţiile şi talentele lor.

7.4. Orientări şi practici noi în organizarea curriculum-ului

Între modalităţile inovatoare de organizare a curriculum-ului, interdisciplinaritatea ocupă o poziţie privilegiată. Comunitatea ştiinţifică abordează interdisciplinaritatea ca un „nou cadru epistemologic şi un factor normativ al demersului paideutic" (Cucoş, C., 1998). Deşi este o modalitate de organizare a conţinuturilor şcolare încă de la începuturile istorie şcolii, ea a fost cel mai bine teoretizată şi revitalizată în contextual concepţiei curriculare asupra proiectării didactice.

Din perspectivă epistemologică, interdisciplinaritatea este privită ca intersecţia teoretico-metodologică a disciplinelor în procesul de cercetare, iar din perspectivă normativă, ca aplicare a soluţiilor elaborate prin valorificarea mai multor ştiinţe la luarea unei decizii sau la proiectarea unei acţiuni. Conceptul de interdisciplinaritate poate fi înţeles mai bine prin comparaţie cu alte concepte corelative: mono-multi-pluri şi transdisciplinaritate. O sinteză elaborată de Centru european al UNESCO pentru învăţământ superior a abordat aceste concepte din perspectiva întrepătrunderii disciplinelor şi a metodelor de cercetare. Există şi alte studii asupra acestor concepte, conducând la reliefarea unor avantaje şi limite, prezentate în tabelul următor:

Organizarea modulară	Caracteristici	Avantaje	Dezavantaje
Monodisciplinaritate	Formă tradiţională; discipline predate relativ independent.	Se avansează liniar, gradual ascendent pe un traseu cognitiv bine definit.	Centrare pe conţinut, în defavoarea elevului.
Multidisciplinaritate	Formă mai puţin evoluată a transferurilor disciplinare; juxtapunerea unor cunoştinţe din mai multe domenii.	Sunt reliefate aspecte comune ale disciplinelor.	Supraîncărcarea programelor şi a manualelor şcolare.
Pluridisciplinaritate	Punctul de plecare este o temă, o problemă abordată din mai multe discipline, cu metodologii specifice.	Abordarea unui fenomen din diferite perspective; multiple relaţii cu alte fenomene.	Nu se recomandă specializărilor înalte.
Transdisciplinaritate	Formă de întrepătrundere a mai multor discipline şi de coordonare a cercetărilor, conducând la apariţia unui nou areal de cunoaştere.	Demersurile elevului - centrarea pe nevoile şi interesele cognitive proprii; favorizează viziunea globală, transferul de cunoştinţe.	Folosită excesiv poate conduce la acumulări de lacune, a lipsei de rigoare şi de profunzime a cunoaşterii.

Tabelul nr. 7.4. Analiză comparativă mono-multi-pluri-transdisciplinaritate

Predarea integrată, abordarea interdisciplinară, conţinutul unificat, reprezintă una dintre cele mai recente inovaţii didactice, fundamentată pe o perspectivă interdisciplinară. Predarea integrată a ştiinţei constă din acele abordări în care principiile şi conceptele ştiinţei sunt prezentate astfel încât să exprime unitatea fundamentală a gândirii ştiinţifice, evitând sublinierea excesivă a distincţiilor dintre variatele domenii ale ştiinţei. Integrarea curriculară, predarea interdisciplinară, predare tematică, predare sinergică, etc. sunt tot atâtea sintagme pentru a reda aceeaşi idee. Când se încearcă definirea integrării curriculare este necesară şi analiza termenilor legaţi de acest concept. Niculescu, R.M. (2000) sintetizează mai multe definiţii în acest sens:

- un studiu integrat este acela în care copiii explorează cultura la modul general, analizând subiecte variate legate de anumite aspecte din mediul înconjurător. Ei văd legătura dintre oameni, arta comunicării, ştiinţele naturale, matematică, ştiinţele sociale. Abilităţile şi cunoştinţele sunt aplicate în mai mult decât o singură arie curriculară;
- integrarea curriculară este educaţia astfel organizată încât traversează aria curriculară aducând aspecte variate, într-o asociere reprezentativă, ce va permite o focalizare asupra unei arii largi de studiu;

- integrarea curriculară este adesea definită prin raportare la curriculum interdisciplinar - o temă centrală, o problemă, un principiu sau o opinie culturală şi o abordare curriculară care aplică în mod deliberat metodologia şi limbajul mai multor discipline.
- curriculum-ul interdisciplinar este un concept care combină câteva dintre temele şcolare într-un proiect activ, ştiut fiind faptul că elevii amestecă subiectele din lumea reală într-o singură activitate.

Aceste definiţii susţin opinia că integrarea curriculară este o formă educaţională ce pregăteşte copiii pentru un proces de învăţare ce durează toată viaţa. Susţinătorii integrării curriculare consideră că şcoala trebuie să privească educaţia ca un proces de dezvoltare a abilităţilor cerute de viaţa din secolul XXI, mai degrabă decât ca pe o împărţire distinctă pe diverse domenii educaţionale. În general toate definiţiile date integrării curriculare sau curriculum-ului interdisciplinar includ: o combinaţie de teme, o accentuare a proiectelor, surse de informaţie ce depăşesc „litera cărţii", relaţii între concepte, unităţi tematice care se organizează ca principii, programe flexibile, grupuri flexibile de elevi. Aspectul integrării curriculare constă într-o renunţare la memorizări excesive şi recitări ale unor fapte sau figuri izolate şi orientarea învăţării spre surprinderea relaţiilor dintre concepte.

Tendinţa spre globalizare a economiei şi conexiunile internaţionale, precum şi schimbările tehnologice rapide, împing educaţia spre integrare. Abilitatea de a face conexiuni, de a rezolva probleme prin prisma unor perspective multiple şi de a încorpora informaţiile provenite din domenii diferite, vor reprezenta un ingredient esenţial al succesului în viitor. Un argument solid în favoarea integrării este faptul că ea reprezintă o cale de a evita achiziţionarea unei informaţii fragmentare, irelevante, rezultată din fapte izolate, permiţând transformarea cunoştinţelor dobândite în unelte personale foarte utile pentru învăţarea unor noi informaţii.

Organizarea modulară reprezintă o altă modalitate de modernizare şi adecvare a curriculum-ului la cerinţele şcolii contemporane. Învăţământul modular constă în structurarea conţinuturilor în moduli didactici. În Raportul Clubului de la Roma, *Orizontul fără limite al învăţării* (1979), modulul didactic este definit drept o unitate a cunoaşterii ce dispune de: coerenţă, flexibilitate, adaptabilitate, independenţă prin complementaritate şi fezabilitate. Modularitatea este o practică de succes şi dincolo de premisele sale teoretice, îşi dovedeşte competitivitatea în diferite sisteme naţionale de învăţământ.

Modulii didactici conţin seturi de cunoştinţe, situaţii de învăţare, activităţi şi mijloace de învăţământ distincte, având rolul de a răspunde cerinţelor şi posibilităţilor unor grupe sau clase de elevi. Astfel, pe lângă trunchiul comun, obligatoriu pentru toţi, elevii pot frecventa anumiţi moduli, în acord cu dorinţele şi aptitudinile lor, urmare a realizării unei diferenţe normale şi necesare. Din punct de vedere al conţinutului, modulii didactici au grade diferite de dificultate, impunând niveluri şi ritmuri de lucru diferite. Pot fi moduli de recuperare, de aprofundare şi completare a unor cunoştinţe (pentru elevii cu dificultăţi de învăţare) sau moduli de extindere, cu activităţi suplimentare (pentru elevii buni şi foarte buni). În ambele cazuri, modulii se finalizează cu evaluarea rezultatelor. De reţinut este că modulii didactici nu se suprapun informaţiilor din disciplinele fundamentale, ci conţin „sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate" (Cucoş, C., .2002).

Modulii didactici, permit culegerea cunoştinţelor relevante, în jurul unui subiect, din discipline diferite. Avantajul lor constă în flexibilitatea şi combinarea lor cu alte module. Fiecare modul, la rândul său, pregăteşte utilizarea altuia. Poate lua forma unor lecţii multimedia sau a unor manuale, în jur de 50 de pagini, cu o durată de învăţare de câteva săptămâni. Conţinutul unui modul poate cuprinde: introducere, dezvoltare şi generalizare, aplicaţii, evaluare. De exemplu, modulul *Gastronomie* structurează cunoştinţe din domeniile biologiei, fizicii şi chimiei, din medicină, matematică, dar şi din artă şi istorie.

Organizarea modulară deschide elevului noi perspective în învăţare, posibilitatea parcurgerii unui „itinerar propriu", prin alegerea modulilor potrivit intereselor sale. Modularizarea prezintă avantaje şi în privinţa asumării unor noi roluri de către profesor, acesta plasându-se în zone superioare ale activităţii intelectuale.

7.5. Documentele curriculare. Metodologia aplicării documentelor curriculare în şcoală

Conţinutul învăţământului se obiectivează în mai multe documente şcolare, care au rolul de a norma şi imprima procesului de învăţământ un caracter planificat şi unitar. Aceste documente sunt: planul de învăţământ şi programele şcolare; manualele şi metodicile; orarele şcolare, planificările calendaristice, proiectele didactice.

Planul de învăţământ este un document oficial, elaborat de obicei la nivel central (minister), având rolul de a orienta procesele instructiv-educative, prin stabilirea următoarelor elemente: disciplinele şcolare care urmează a fi studiate şi succesiunea acestora pe ani de studii; numărul săptămânal şi anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu; structura anului şcolar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanţelor, examenelor.

Conform Curriculum-ului Naţional, adoptat în 1998, în învăţământul românesc actual funcţionează planuri-cadru de învăţământ. Planul-cadru de învăţământ reprezintă documentul reglator esenţial care jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învăţare. Planurile-cadru pentru învăţământul obligatoriu oferă o soluţie de optimizare a bugetului de timp. În planurile-cadru sunt cuprinse: activităţi comune tuturor elevilor din ţară în scopul asigurării egalităţii de şanse a acestora şi activităţi pe grupuri/clase de elevi în scopul diferenţierii parcursului şcolar, în funcţie de interesele, nevoile şi aptitudinile specifice ale elevilor. În acest fel, unităţile şcolare devin responsabile într-o mai mare măsură decât înainte faţă de calitatea învăţării.

Datorită semnificaţiei lor în construirea structurii timpului şcolar, enumerăm în continuare principiile de generare a planurilor-cadru de învăţământ:

- *Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale* - constă în decupajul domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii, în sens larg, în domenii ale curriculum-ului şcolar. Consecinţa fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului-cadru de învăţământ o reprezintă stabilirea disciplinelor şcolare, precum şi gruparea acestora în arii curriculare pentru întreg învăţământul preuniversitar (I-XII/XIII).
- *Principiul funcţionalităţii* - vizează racordarea diverselor discipline, precum şi a ariilor curriculare, la vârstele şcolare, la psihologia vârstelor şi la diversificarea domeniilor cunoaşterii. Acest principiu, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculum-ului, a determinat structurarea procesului de învăţare în cicluri curriculare.
- *Principiul coerenţei* - vizează în esenţă raporturile procentuale atât pe orizontală cât şi pe verticală între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.
- *Principiul egalităţii şanselor* - are în vedere asigurarea unui sistem care dă dreptul fiecărui elev în parte de a-şi descoperi şi de a-şi valorifica la maximum potenţialul de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învăţământului general şi existenţa trunchiului comun, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul" fiecărei componente a parcursului şcolar.
- *Principiul flexibilităţii şi al parcursului individual* - vizează trecerea spre un învăţământ pentru fiecare. Planurile-cadru prevăd pentru majoritatea obiectelor de studiu, o plajă orară[2] ce presupune un număr de ore minim şi unul maxim. Această variabilitate permite concretizarea la nivelul şcolii a planului-cadru prin schemele orare[3].
- *Principiul racordării la social* - presupune ca planul de învăţământ să fie astfel conceput încât să favorizeze diverse tipuri de ieşiri din sistem; astfel, gimnaziul oferă orientarea către: liceul teoretic, liceul tehnologic, liceul vocaţional sau şcoala de arte şi meserii.

---

[2] plajă orară = variaţia de ore între numărul minim şi cel maxim de ore atribuit prin planul–cadru de învăţământ fiecărei discipline într-un an de studiu. Sunt şi discipline care nu au prevăzute în planul de învăţământ plajă orară.

[3] scheme orare = particularizare a planului–cadru de învăţământ pentru o anumită clasă, în funcţie de opţiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDŞ. Schema orară pune în relaţie discipline obligatorii şi discipline opţionale cu numărul de ore pentru care s-a optat.

Programa şcolară este un document oficial ce încorporează conţinuturile învăţământului pe ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. Programa şcolară descrie oferta educaţională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat şi de aceea ea reprezintă pentru profesor principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, având o valoare operaţională şi instrumentală.

Programa şcolară este parte a Curriculum-ului Naţional. Filosofia contemporană a educaţiei a evidenţiat diferenţa dintre o educaţie bazată pe curriculum (având ca element central la toate etajele sale activitatea de proiectare) şi programa analitică, document care are în centrul activităţii didactice ideea de programare a traseului elevului către un ţel cunoscut şi impus doar de către adulţi. Conceptual, programele şcolare actuale se diferenţiază de programele analitice prin accentul pe care îl pun pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu.

Actualele programe şcolare subliniază importanţa rolului reglator al obiectivelor-cadru şi de referinţă (pentru învăţământul obligatoriu) şi al competenţelor generale şi specifice (pentru clasele a XI-a, a XII-a /a XIII-a). Noile programe şcolare sunt, la rândul lor diferenţiate, pe cicluri curriculare. Astfel, pentru învăţământul obligatoriu, programele şcolare cuprind: nota de prezentare a disciplinei, obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă pe ani de studii, lista conţinuturilor învăţării, exemple de activităţi de învăţare, standarde de performanţă.

Nota de prezentare descrie obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată şi sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de autorii programei.

Obiectivele-cadru se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul întregului învăţământ preuniversitar.

Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în formarea capacităţilor şi achiziţiilor de cunoştinţe ale elevilor de la un an de studiu la altul. Acest mod de a concepe obiectivele menţionate în programă are următoarele avantaje:

- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învăţământ avut în vedere;
- asigură evidenţierea unei dezvoltări progresive în achiziţia de competenţe de la un an de studiu la altul;
- reprezintă un instrument care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluţiei capacităţilor copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi care au fost insuficient formate şi dezvoltate;
- generează deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informaţii pe aspectele formative ale predării –învăţării.

Conţinuturi ale învăţării reprezintă listele tematice de parcurs de către elevii aparţinând unui anumit nivel şcolar/profil. Noua concepţie despre curriculum a mutat centrul de interes de pe conţinuturi pe elev. Astfel conţinuturile abordate rămân importante, dar ele devin mijloace de realizare a unor finalităţi clare ale demersului educaţional, exprimate în termeni de competenţe ce urmează a fi evaluate la finele ciclului şcolar.

Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului, integrându-se, totodată, unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare. Modalităţile de organizare a activităţilor de învăţare pot cuprinde: activităţi frontale, activităţi pe grupuri heterogene/omogene sau activităţi individuale.

Standardele curriculare de performanţă sunt standarde naţionale care reprezintă pentru toţi elevii un sistem de referinţă comun şi echivalent, vizând sfârşitul unei trepte de şcolaritate. În mod concret, standardele constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi comportamentele dobândite de elevi prin studiul unei discipline. Standardele permit evidenţierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta. Ele sunt exprimate simplu, sintetic şi inteligibil pentru toţi agenţii educaţionali şi reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanţă, respectiv a criteriilor de notare. Standardele sunt relevante din punct de vedere al motivării elevului pentru învăţare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului şcolar şi la intrarea în viaţa socială.

Structura programelor şcolare pentru clasele a XI-a şi a XII-a/a XIII-a cuprinde: nota de prezentare, competenţe generale, competenţe specifice şi conţinuturi, valori şi atitudini, sugestii metodologice.

Competenţele generale se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata ciclului liceal superior. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului.

Competenţele specifice se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.

Valorile şi atitudinile apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întreg parcursul învăţământului liceal şi orientează dimensiunile axiologică şi afectiv-atitudinală aferente formării personalităţii din perspectiva fiecărei discipline. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un implicit al acesteia.

Sugestiile metodologice cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Acestea se pot referi la: desfăşurarea efectivă a procesului de predare-învăţare, metode şi activităţi de învăţare, dotări materiale necesare pentru aplicarea în condiţii optime a programei, evaluarea continuă.

Prin analogie cu noţiunea plan-cadru de învăţământ, în teoria şi metodologia modernă a curriculum-ului se utilizează noţiunea de programă şcolară-cadru, deoarece educatorul poate lucra direct cu aceasta, o poate analiza, interpreta, selecta, amenda, valorifica în funcţie de circumstanţe în mod creator.

Manualul şcolar şi alte suporturi de instruire

Manualul constituie un suport de învăţare pentru elev şi un suport de predare pentru profesor. Este instrumentul de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază sistematic temele recomandate de programele şcolare la fiecare obiect de studiu şi pentru fiecare clasă. Pentru ca un manual să fie funcţional, trebuie să satisfacă următoarele condiţii:

- *de informare* astfel încât să se asigure progresivitatea şi să se evite supraîncărcarea; să realizeze filtrajul şi selecţia cunoştinţelor prin reduceri, simplificări, reorganizări;
- *de structurare a învăţării* în mai multe feluri: de la experienţa practică la teorie; de la teorie la aplicaţii practice, prin controlarea achiziţiilor; de la expozeu la exemple, ilustrări; de la exemple şi ilustrări la observaţie şi analiză;
- *de ghidare a învăţării* prin repetiţie, memorizare, imitarea modelelor, prin activitatea deschisă şi creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experienţe şi observaţii (Cucoş, C., 2002).

După 1989 s-a redeschis problema manualelor alternative în învăţământul românesc, ca semn al normalizării şcolii în direcţia democratizării învăţării. Manualele alternative sunt necesare pentru că nici profesorii nu sunt identici şi nici nu există elev „în general", neutru, unul şi acelaşi, căruia să-i prescriem o evoluţie standard în şcoală. Neurobiologia şi psihologia demonstrează diferenţele individuale ale fiecăruia dintre noi (abilităţi diferite, ritmuri diferite, interese diferite, chiar tipuri diferite de „inteligenţe").

O societate modernă trebuie să-şi propună valorizarea potenţialului fiecăruia, nu numai pentru că acesta este un ideal respectabil, ci şi pentru că are nevoie de cetăţeni bine formaţi şi eficienţi. Din această perspectivă, primează formarea unor competenţe, a cunoaşterii de tip procedural care permite asimilarea de noi informaţii şi operarea cu acestea, iar nu simple acumulări de cunoştinţe, ca în didactica tradiţională (Ghiduri metodologice, 2001).

În tabelul 7.5 este redată o paralelă între manualul tradiţional şi cel modern, cu specificarea diferenţelor esenţiale:

Manualul tradiţional	Manualul modern
• Operează o selecţie rigidă a conţinuturilor, din care rezultă un ansamblu fix de informaţii, vizând o tratare amplă, de tip academic.	• Operează o selecţie permisivă a conţinuturilor, din care rezultă un ansamblu variabil de informaţii şi în care profesorul şi elevul au spaţiu de creaţie.
• Informaţiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă şi autosuficientă. Informaţiile constituie un scop în sine.	• Informaţiile sunt prezentate astfel încât stimulează interpretări alternative şi deschise. Informaţiile constituie un mijloc pentru formarea unor competenţe, valori şi atitudini.
• Oferă un mod de învăţare care presupune memorarea şi reproducerea.	• Oferă un mod de învăţare care presupune înţelegerea şi explicarea.
• Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoaşteri de tip ideologic.	• Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

Tabelul nr. 7.5. Analiză comparativă a manualului tradiţional şi a manualului modern

În denumirea generică de produse curriculare, mai precis, în categoria materialelor curriculare, includem şi: ghiduri şcolare pentru elevi şi pentru profesori; caiete speciale pentru elevi şi pentru profesori; cărţi de uz şcolar sintetic: culegeri, crestomaţii, antologii; cărţi de uz şcolar specific: atlase, albume, dicţionare, tabele numerice/transformative, portofolii ilustrative, hărţi, etc.; cărţi beletristice prelucrate pedagogic (asortimentate cu prefaţă în scop didactic, tabel cronologic, termeni explicaţi în subsol sau în glosar adiacent, extrase din studii critice focalizate pe textele prezentate, etc.); seturi imprimate de probe evaluative specifice (teste tipărite, de regulă tip grilă); diverse materiale imprimate adiacente: broşuri tematice, pliante, fascicole, postere/afişe jubiliare; materiale „imprimate", tipărite pe alt suport decât hârtia: fişierele dint-un PC, dischete, CD-ROM-uri, microfilme, diapozitive, etc. (Ungureanu, D., 1999).

Metodologia aplicării documentelor curriculare în şcoală se concretizează în activitatea de proiectare a demersului didactic (vezi capitolul12, secţiunea 12.3. - *Modele şi niveluri ale proiectării pedagogice*).

La modul concret, reforma curriculară a constat în realizarea unor schimbări la mai multe niveluri: elaborarea noului curriculum naţional; elaborarea de curricula pe discipline; elaborarea şi furnizarea manualelor şcolare alternative; perfecţionarea cadrelor didactice în perspectiva introducerii noului curriculum şi a noilor manuale şcolare, reforma activităţilor din clasă, îmbunătăţirea calităţii şi obiectivităţii examinării şi evaluării în învăţământul preuniversitar.

Reforma curriculară este componenta centrală a reformei învăţământului românesc. Mutaţiile profunde din domeniul curricular sunt văzute ca elemente de generare şi de dinamizare a celorlalte componente ale reformei. Reforma învăţământului românesc se desfăşoară în condiţiile unui declin demografic, ale unei tehnologii depăşite, ale unei economii ce întârzie relansarea şi ale unei societăţi afectate de criza morală (Curriculum Naţional, 1998). Amânarea sau mimarea reformei învăţământului nu face decât să întârzie şi mai mult ieşire din această situaţie.

Noul Curriculum Naţional se adresează unor elevi care vor intra în viaţa socială şi profesională în următorii ani. Ca urmare, sistemul de învăţământ are datoria şi, totodată, responsabilitatea de a-i pregăti pe aceştia pentru schimbările care vor avea loc la nivel economic, social, politic şi cultural, atât pe plan intern, cât şi internaţional. În acest context reforma şcolară se referă, în mod special, la înnoirea şi la ameliorarea permanentă a ofertei de învăţare pe care sistemul o propune elevilor.

Rezumat

Problematica privind curriculum-ul s-a dezvoltat continuu, propunând analize specializate niveluri şi faţete din ce în ce mai variate ale fenomenului educaţional. S-au vehiculat numeroase definiţii ale acestui concept, dar în esenţă el este un concept integrator, care defineşte totalitatea experienţelor de învăţare propuse elevilor într-un program concret de studiu, la un profil sau ciclu de învăţământ, la o disciplină sau arie curriculară, într-un semestru sau într-o oră de curs. Curriculum-ul articulează într-o structură coerentă obiectivele, conţinuturile activităţii şcolare, formele de activitate curentă, metodele didactice, standardele de performanţă, durata sau orarul de studiu. Concepte-cheie operante în curriculum-ul românesc sunt: arie curriculară, ciclu curricular, plan-cadru, programă şcolară-cadru, manuale alternative.

Taxonomia curriculum-ului este extrem de diversificată: curriculum nucleu, curriculum la decizia şcolii, curriculum-ul diferenţiat, etc. Practicile curriculare noi pun accent pe interdisciplinaritate şi pe organizare modulară, oferind elevilor posibilitatea trasării unui „itinerar propriu", prin alegerea modulilor potrivit intereselor şi aptitudinilor lor.

Curriculum-ul se obiectivează în următoarele documente şcolare: plan-cadru, programă şcolară, planificare calendaristică, orar şcolar, manual şcolar şi alte suporturi de instruire. Reforma curriculară din ţara noastră a generat schimbări la nivelul mai multor paliere: elaborarea noului curriculum naţional; elaborarea de curricula pe discipline; elaborarea şi furnizarea manualelor şcolare alternative; reforma activităţilor din clasă.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Analizaţi definiţiile conceptului de curriculum şi identificaţi evoluţia semantică a acestuia.
2. Exemplificaţi tipurile de curriculum prin raportare la mediul dumneavoastră profesional.
3. Analizaţi unul dintre manualele pe care le utilizaţi la clasă prin prisma condiţiilor prezentate.
4. Prezentaţi principalele direcţii ale reformei curriculare şi modul în care s-au reflectat acestea în activitatea dvs. didactică.

Bibliografie

1. Bîrzea,C.,(1993), *Reforma învăţământului în România,* Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti
2. Bontaş, I, (1994), *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti
3. Bruner, J., (1970), *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
4. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., (coord.), (1988), *Curs de pedagogie*, T.U.B., Bucureşti
5. Chiş,V.,(2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană
6. Creţu, C., (1998), *Curriculum diferenţiat şi personalizat,* Editura Polirom, Iaşi
7. Cucoş,C., (1996), *Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculum-ului* în *Psihopedagogie* pentru examenele de definitivare şu grade didactice, Editura Polirom, Iaşi
8. Cucoş,C., (2002), *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi
9. D'Hainaut, L., (1981), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, E.D.P., Bucureşti
10. Ionescu, M., Radu, I, (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
11. Negreţ-Dobridor, I., (2001), *Teoria curriculum-ului* în *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi
12. Niculescu, R.M., (2000), *Curriculum educaţional*, Editura ProHumanitate, Bucureşti
13. Ungureanu, D., (1999), *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara
14. Văideanu, G., (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti
15. Vlăsceanu, L.(coord.),(2001), *Reformă şi continuitate în curriculum-ul învăţământului obligatoriu*, Bucureşti
16. *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu.* M.E.N./C.N.C., (1998), Ed. Corint, Bucureşti
17. *Curriculum Naţional. Planuri-cadru pentru învăţământul preuniversitar*, M.E.N./C.N.C., (1998), Ed. Corint, Bucureşti
18. *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor şcolare,* M.E.C./C.N.C., (2001), Aramis, Bucureşti

Capitolul 8
ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA ÎNVĂȚĂRII

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definească noţiunile de învăţare umană şi învăţare şcolară;
- să explice mecanismele învăţării şcolare;
- să caracterizeze învăţarea şcolară ca proces, ca produs şi în funcţie de diverşi factori;
- să diferenţieze tipuri, forme şi niveluri ale învăţării şcolare;
- să identifice principalele teorii ale învăţării şi modul cum se reflectă ele în practica educaţională;
- să redacteze scheme conceptuale, având ca „nucleu" condiţiile interne sau condiţiile externe ale învăţării şcolare;
- să găsească soluţii optime de interacţiune a celor două categorii de factori (condiţii) reflectate în reuşita şcolară.

Conţinut:

8.1. Conceptul de învăţare şi de învăţare şcolară. Mecanisme şi procesualitate. Tipuri, forme şi niveluri de învăţare. Teorii ale învăţării
8.2. Condiţii interne ale învăţării şcolare
8.3. Condiţii externe ale învăţării şcolare
8.4. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării. Valorificare şi optimizare

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: învăţare, învăţare şcolară, gândire, behaviorism, asociaţionism, cognitivism, constructivism, condiţii interne/externe ale învăţării şcolare

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8.1. Conceptele de învăţare şi de învăţare şcolară. Mecanisme şi procesualitate. Tipuri, forme, şi niveluri de învăţare. Teorii ale învăţării

Învăţarea este definită, în cele mai multe teorii, ca o modificare în comportamentul unui individ, care are loc prin experienţe repetate, în interacţiunea cu mediul (Bower, G.H., Hilgard, E.R., 1974). Procesele de învăţare nu se observă nemijlocit, ci ele rezultă din compararea manifestărilor succesive ale celui care învaţă.

Indicatorul general al învăţării în toate teoriile este schimbarea, aceasta putând însemna învăţare sau neînvăţare, adaptare sau neadaptare. Experienţele pe care se sprijină învăţarea sunt legate de percepţiile şi informaţiile venite din mediu şi prelucrarea lor de către individ. Învăţarea se bazează pe: cunoaştere, emoţii şi comportament; transformarea termenilor, a atitudinilor; priceperea de a rezolva probleme; competenţele lingvistice. Diferitele teorii despre învăţare se deosebesc prin modul de descriere şi explicare a condiţiilor şi factorilor care fac posibile transformările şi experienţele.

Învăţarea este adesea ignorată de profesori în timpul lecţiilor, cei mai mulţi dintre ei considerând că elevii trebuie să înveţe acasă. Fără a minimaliza învăţarea acasă, trebuie precizat că bazele învăţării şcolare se pun în clasă, sub îndrumarea profesorilor, deoarece aceştia îi cunosc mecanismele şi îi pot ajuta pe elevi să înveţe eficient.

Învăţarea este un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învaţă, a modului de a gândi, simţi şi acţiona al acestuia. La sfârşitul unei activităţi de învăţare, subiectul cunoscător va dispune de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, competenţe, interese, atitudini, convingeri, etc., pe care nu le avea înainte de învăţare sau erau la un nivel de performanţă mai scăzut.

Învăţarea umană apare ca un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalităţii în ansamblu. Ea face obiectul procesului de instruire, de dirijare organizată a acumulărilor de informaţii şi exprimă moduri de reacţie faţă de mediul natural şi uman în care trăieşte fiecare individ. În acest sens, vorbim de învăţarea şcolară ca formă particulară a învăţării umane, ea realizându-se într-un cadru instituţionalizat (şcoala) şi sub îndrumarea unor specialişti (educatoare, învăţători, profesori etc.). Privită din această perspectivă pedagogică, învăţarea este definită în triplă ipostază: ca proces, ca produs şi în funcţie de diverşi factori (condiţii).

Mecanismele şi procesualitatea învăţării.

Învăţarea, în ciuda cercetărilor intense, în special în a doua jumătate a secolului al XX-lea, rămâne unul dintre fenomenele umane cel mai puţin cunoscut. Este necesar ca profesorul să aibă minime reprezentări asupra operaţiilor mintale care intervin în învăţare şi pe care le regăseşte în practica pedagogică. Din punctul de vedere al practicianului, învăţător sau profesor, interesează, în principal, nu numai rezultatele învăţării, ci şi cum se obţin acestea, deoarece procesualitatea învăţării explicitează în bună parte şi produsele, rezultatele sale.

Managementul experienţelor de învăţare ţine seama tocmai de existenţa unor legităţi comune procesului ca atare. Din studiul proceselor de învăţare se desprinde un corpus de fapte şi de principii, care se menţin valide şi pot fi aplicate într-o mare varietate de situaţii.

Termenul învăţare desemnează procesul de achiziţie mnezică, de asimilarea activă de informaţii (cunoştinţe), formarea de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi atitudini (Ionescu, M., Radu, I., 1995).

În psihologia generală procesul învăţării se defineşte ca o modificare în comportamentul subiecţilor. Această optică se regăseşte şi în lucrări de pedagogie, cum ar fi, de exemplu, în dicţionarul de termeni pedagogici (Cristea, S., 1998), unde învăţarea este definită ca activitate proiectată de către cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalităţii preşcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacităţii acestora de dobândire a cunoştinţelor, a deprinderilor, a strategiilor şi a atitudinilor cognitive.

Desigur, ar fi cu totul greşit să se pună semnul egalităţii între activitatea de învăţare şi stocarea de informaţii în memoria elevului. Este cunoscută predilecţia unor elevi de a citi lecţia de patru, cinci sau zece ori, până ce o pot reproduce întocmai, dar efortul mnezic este foarte curând anulat de progresia uitării.

Din perspectivă didactică, învăţarea este studiată într-o triplă ipostază: ca proces, ca produs şi în funcţie de diverşi factori sau condiţii.

A. Ca proces, învăţarea şcolară reprezintă o succesiune de operaţii, acţiuni, stări şi evenimente interne, conştient finalizate în transformări ce intervin în structurile de cunoştinţe, în operaţiile mintale, în modul de reflectare a realităţii şi de comportare a elevului. În acest sens, putem indica patru niveluri ale operaţiilor cognitive implicate în învăţare:

- operaţii ale gândirii empirice (de elaborare: identificare, denumire, descriere, etc.);
- operaţii ale gândirii conceptuale (de organizare: clasificare, relaţionare, ordonare, etc.);
- operaţii ale gândirii raţionale (de justificare: analiză, argumentare, etc.);
- operaţii ale gândirii decizionale (de interiorizare: sinteză, decizie, acţiune, etc.).

Învăţarea poate fi planificată în funcţie de aceste niveluri ale operaţiilor mintale, integrând secvenţe de elaborare, organizare, justificare şi interiorizare. De exemplu, pentru elevii de nivel liceal, nu este suficient să fie în măsură să identifice şi să denumească fapte, nici doar să le organizeze şi să realizeze legăturile dintre ele, ci trebuie, în egală măsură, să-şi dezvolte judecăţi şi să-şi asume responsabilităţi. Acest fapt atrage după sine necesitatea ca profesorul să planifice predarea-învăţarea într-un mod care să favorizeze elevilor abilităţi raţionale, de deducţie şi de luare a deciziei. Aceste abilităţi sunt esenţiale pentru dezvoltarea competenţelor transversale (de comunicare, rezolvare de probleme etc.), competenţe solicitate în contextul actual.

După cum se poate observa şi în enumerarea progresivă a operaţiilor cognitive de mai sus, putem afirma că învăţarea se realizează printr-o suită de transformări ce merg de la imagine la noţiune, de la acţiune la gândire, de la contemplare sensibilă la gândire şi acţiune, de la empiric la ştiinţific, de la simple impresii la stări emoţionale, de la forme vechi de comportare la forme noi.

Învăţarea generează schimbări în felul de a gândi, a simţi şi a acţiona, reflectându-se, cu timpul, în profilul personalităţii elevului. Ea duce la elaborarea unor produse care apar în calitate de conţinuturi şi trepte calitative ale dezvoltării intelectuale, iar acestea, la rândul lor, devin puncte de plecare şi mecanisme interne ce stau la baza unui nou proces de învăţare. Altfel spus, activitatea internă subiectivă şi activitatea externă observabilă sunt solidare şi se intercondiţionează. Între activitatea internă şi cea externă trecerile reciproce se produc prin interiorizare şi exteriorizare. Copilul învaţă să vorbească prin imitaţie şi, după ce exercită comunicarea verbală, ajunge să-şi interiorizeze vorbirea desfăşurând-o într-un plan intern, ceea ce-i permite să-şi intensifice şi să-şi extindă gândirea. Cu timpul, limbajul intern devine un laborator în care se prepară, se anticipează şi selecţionează cele ce vor fi spuse, deci exteriorizate în limbajul oral. De aceea se spune că, pentru ca un lucru să fie bine făcut, el trebuie să fie gândit şi proiectat.

Învăţarea reprezintă experienţa acumulată de subiect şi este condiţionată de resursele, posibilităţile şi trăsăturile caracteristice ale acestuia. Prezentându-se la un examen şi având de tratat o temă într-o lucrare scrisă, fiecare elev uzează de posibilităţile şi experienţa sa şi îşi exprimă în acea situaţie particulară ceva din propria personalitatea.

Pentru învăţarea şcolară hotărâtoare sunt motivaţia şi stabilirea scopurilor ei, modul cum sunt receptate, prelucrate şi valorificate informaţiile. Activitatea de învăţare şcolară prezintă o desfăşurare în timp, iar structura ei comportă o suită de etape, trecând de la forme externe, materiale, observabile, la reprezentări, la formulări verbale, pentru ca în final, prin prescurtări şi schematizări, să se interiorizeze, ajungând la modele mintale (prototipuri) abstracte şi generalizate.

Elevii acumulează noţiuni, trăiri şi modalităţi noi de acţiune, dar uneori acestea se pot manifesta în comportament, fără ca ele să fie deplin situate în structuri psihice, în produse autentice ale învăţării. Se poate învăţa ceva pentru a fi reprodus oral sau în scris prin cuvinte fără a fi înţeles bine şi corect semnificaţiile conceptuale, fără a stăpâni sistemul de idei corespunzător.

Au fost învăţate cuvintele şi nu semnificaţiile noţionale asociate lor. Deşi strict necesară, memorarea cunoştinţelor, pentru a putea fi ulterior reproduse, nu trebuie să aibă întâietate.

Învăţarea cognitivă, care ocupă un loc central în activitatea de învăţare şcolară, este centrată pe gândire şi pe toate posibilităţile ei:

- operaţii logice (analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare, generalizare, etc.);
- operaţii instrumentale (algoritmica şi euristica);
- natura conceptelor (empirice şi ştiinţifice) şi formarea lor printr-un proces de învăţare;
- înţelegere (spontană, discursivă etc.);
- rezolvare de probleme.

Astfel, se recomandă ca să se organizeze învăţarea pornind de la clarificarea problemelor, să fie bine şi sistematic înţeles materialul şi reformulat personal şi abia apoi să se treacă la memorarea şi controlul temeiniciei stăpânirii lui. În caz contrar, când învăţarea începe şi se reduce la memorare, există riscul ca elevul să înveţe formal, să fixeze şi să reţină cunoştinţe fragmentare şi chiar defectuoase (Popescu-Neveanu, P., 1978).

B. Înţeleasă ca **produs**, învăţarea reprezintă un ansamblu de rezultate exprimate în termeni de noi cunoştinţe, noţiuni, idei, deprinderi, priceperi, modalităţi de gândire, de expresie şi de acţiune, atitudini, comportamente etc. Toate aceste performanţe sau rezultate sunt efecte materializate ale schimbărilor cantitative şi calitative, relativ permanente şi stabile, de natură cognitivă, afectivă şi acţională, dobândite în cadrul procesului de învăţământ.

Învăţarea şcolară nu se limitează doar la învăţarea cognitivă, ci vizează şi achiziţii în plan afectiv-motivaţional şi atitudinal. Şcoala tradiţională pune accent excesiv pe lumea exterioară a elevului, pe ceea ce se obiectivează în comportament, iar experienţele lăuntrice sunt considerate neavenite (Würtz, B.,1992, după Cucoş, C.,1996). Produsele elevilor concretizate în povestiri, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor sunt încă ignorate de profesori.

C. Învăţarea poate fi abordată şi în funcţie de **factorii externi sau interni** care o determină. Activarea proceselor de învăţare poate fi, condiţionată extern, pe de o parte de factori proximali mediului instructiv-educativ, respectiv, contextul clasei (programe şcolare, manuale, suporturi de instruire, spaţiul şcolar, etc.) şi personalitatea profesorului, iar pe de altă parte de factori exteriori şcolii, respectiv, contextul familial şi contextul social.

În ceea ce priveşte condiţionarea internă a învăţării şcolare putem menţiona categoria factorilor biologici şi categoria factorilor psihologici: cognitivi, afectiv-motivaţionali şi volitivi. Abordarea acestora constituie subiectul subcapitolelor următoare.

Practic, reuşita învăţării şcolare depinde atât de factori interni, cum ar fi capacitatea de învăţare şi nivelul de motivaţie al elevilor, cât şi de factori externi, cei mai importanţi fiind calitatea predării, climatul din clasă şi tehnologia didactică.

Tipuri, forme şi niveluri de învăţare. Structura tipologică a învăţării se poate realiza în diferite moduri. Un exemplu, bazat pe concepte cu grad descrescător de generalitate, ne oferă M. Zlate, identificând: tipuri de învăţare, forme de învăţare şi niveluri ale învăţării (vezi tabelul 8.1).

Tipurile de învăţare desemnează performanţele cognitive determinate de diferitele forme şi niveluri de relaţionare a factorilor care condiţionează învăţarea, rezultând învăţare condiţionată, învăţare perceptivă, învăţare senzorio-motorie, învăţare motorie, învăţare verbală, învăţare conceptuală etc., aşa cum pot fi observate clasificările din schema următoare.

Tipurile învăţării		
	învăţarea didactică	**învăţare socială**
	• urmăreşte formarea dimensiunii intelectual-formative a personalităţii; • poate avea loc în condiţii individual-solitare; • are scop instrumental-operaţional;	• urmăreşte formarea dimensiunii moral-axiologice, motivaţionale, social-comportamentale; • are loc numai în contexte interpersonale şi de grup; • are scopuri umaniste, pregătitoare pentru viaţa socială;
	învăţarea din experienţa altora	**învăţare din propria experienţă**

Formele învăţării		
după conţinutul lor (ce învăţăm?)	• să percepem → învăţare perceptivă • să vorbim → învăţare verbală • să acţionăm → învăţare motorie • să gândim → învăţare cognitivă • să operăm → învăţare operaţională • să trăim anumite stări afective → învăţare afectivă • să respectăm normele morale → învăţare morală	
după modul de acţiune cu stimulii (ce facem cu stimulii?)	• diferenţiem stimulii → învăţare discriminatorie • identificăm stimulii → învăţare prin recunoaştere • legăm stimulii unii de alţii → învăţare asociativă • repetăm, exersăm → învăţare repetitivă • reproducem → învăţare prin imitaţie necritică • extindem în alte contexte → învăţare prin transfe	
după modul de organizare a stimulilor (cum organizăm stimulii?)	• succesiv, într-o ordine strictă → învăţare algoritmică • ramificat, divergent → învăţare euristică • prin analogie → învăţare simulată • prin combinare şi recombinare → învăţare prin descoperire şi învăţare creativă	

Nivelurile învăţării		
insuficient conştientizat	• învăţare spontană • învăţare latentă • învăţare hipnotică	
conştient, dirijat	• învăţare prin înţelegere • învăţare prin anticipare • învăţare prin rezolvare de probleme	

Tabelul 8.1. Tipuri, forme şi niveluri ale învăţării (adaptat după Zlate, M., 1999)

Tipurile de învăţare sunt structurate pe două dimensiuni: învăţarea didactică şi învăţarea socială. **Învăţarea didactică** presupune organizarea, conducerea şi dirijarea sistematică a învăţării de către personal special pregătit în acest scop, desfăşurată în cadrul instituţionalizat al şcolii. **Învăţarea socială** se realizează ca urmare a contactelor interpersonale ale copiilor cu adulţii sau cu cei de o seamă cu ei în contexte situaţionale de viaţă.

În ceea ce priveşte celelalte două tipuri de învăţare s-a constatat că există o oarecare opoziţie a acestora: copiii mici tind să înveţe doar din **experienţa altora** (se instituie astfel o subordonare totală a elevului faţă de profesor, se accentuează rolul pasiv al elevului, se educă

neîncrederea în forţele proprii); adolescenţii, în schimb, exacerbează rolul **învăţării din experienţa proprie**, refuzând experienţa altora (ceea ce îi duce de multe ori la stagnare sau chiar la eşecuri). Îmbinarea şi corelarea celor două tipuri de învăţare, la orice nivel de vârstă, apare ca o necesitate.

Formele învăţării, prezentate în tabelul anterior, sunt structurate pe trei criterii, convertite în trei întrebări:

1. **Ce învăţăm?** Învăţarea perceptivă presupune antrenarea şi interacţiunea a cât mai mulţi analizatori (organe de simţ), fiind primul nivel la care se realizează fuziunea dintre psihic şi comportament. Învăţarea senzorio-motorie constă în însuşirea unui sistem închegat de identificare şi diferenţiere a obiectelor materiale, a operaţiilor motorii adecvate pentru a vehicula şi folosi aceste obiecte, învăţarea sistemului de semne şi semnale convenţionale– alfabetul, cifrele, scala culorilor, scala notelor muzicale, etc. (Golu, M., 2000). Învăţarea conceptuală (cognitivă) şi învăţarea verbală se realizează prin operaţiile logice de analiză, sinteză, comparaţie, generalizare, etc. Presupune înţelegere şi condensarea informaţiilor în noţiuni, definiţii, reguli, etc., exprimate prin cuvinte şi propoziţii. A învăţa noţiuni (concepte) înseamnă a indica însuşiri esenţiale ale obiectelor, a folosi corect noţiunea respectivă în contextul altor noţiuni. A opera cu noţiuni (învăţare operaţională) înseamnă a asimila sistemul de transformări mintale ale informaţiei condensată în noţiuni, adică a relaţiona, ordona, include, asocia, clasifica, deriva, etc. Învăţarea comportamentelor sociale constă în însuşirea regulilor şi normelor de reglementare a ţinutei, a modului de a proceda în diferite situaţii sociale (învăţare morală), de a regla reacţiile emoţionale (învăţare afectivă).

2. **Ce facem cu stimulii?** Răspunsul la această întrebare semnifică diversitatea modalităţilor de acţiune asupra obiectelor şi fenomenelor, persoanelor şi situaţiilor cu care elevul vine în contact în mediul şcolar şi extraşcolar. Astfel, dacă formele învăţării de diferenţiere, de identificare (recunoaştere), de reproducere şi exersare se instituie la primele niveluri de relaţionare cu mediul, învăţarea prin transfer implică însuşirea unui model de relaţii dinamice dobândite într-un context şi aplicate în altul.

3. **Cum organizăm stimulii?** După acest criteriu se pot identifica mai multe forme de învăţare, asociate cu mijloace de învăţământ din ultimele generaţii (mijloace tehnice, calculatorul electronic, etc.), integrate în învăţământ prin instruirea programată şi instruirea asistată de calculator (IAC). Modelele de predare-învăţare pot fi:

   a. algoritmice - cu parcurgerea unei succesiuni stricte de operaţii, care duc cu siguranţă la rezultatul corect (învăţare algoritmică);
   b. bazate pe simulare - utilizate în situaţiile în care obiectul predării-învăţării are particularităţi care nu permit abordarea lui în mod direct şi autentic; are la bază principiul analogiei, respectiv, corespondenţa biunivocă între elementele şi funcţiile modelului simulat şi sistemul luat drept model de bază (învăţare simulată);
   c. euristice - bazate pe investigaţii, explorări, pe încercare şi eroare, prin combinări şi recombinări ale stimulilor (învăţare prin descoperire şi învăţare creativă).

Nu trebuie ignorate nici nivelurile învăţării, mai ales efectele nivelului insuficient conştientizat al învăţării: învăţarea spontană şi cea latentă. Cele două forme complementare ale vieţii psihice, conştientul şi inconştientul nu sunt pe deplin elucidate (Cosmovici, A., 1996). Între conştient şi inconştient există diferite tipuri de relaţii: structuri ale inconştientului sunt generate de acţiuni conştiente, în timp ce unele conţinuturi ale conştientului provin din inconştient. Mecanismele, dinamica şi implicaţiile acestora în viaţa cotidiană sunt deosebit de importante. Rămâne însă ca sistem de referinţă conştiinţa, prin intermediul căreia omul reflectă adecvat realitatea şi numai în virtutea acestui fapt el îşi poate regla conduita. Din acest motiv şi nivelurile învăţării sunt mai bine structurate pe dimensiunea conştientului (învăţarea bazată pe înţelegere, pe rezolvare de probleme) şi mai puţin cunoscută şi uzitată pe dimensiunea inconştientului.

Din perspectivă pedagogică, cea mai cunoscută taxonomie a tipurilor de învăţare a fost elaborată de R. Gagné şi cuprinde opt tipuri de învăţare:

1. **învăţarea semnal** – implică relaţia stimul-reacţie şi caracterizează formarea reflexelor condiţionate;
2. **învăţarea de tipul stimul-răspuns** – constă dint-un lanţ de asociaţii repetate (în timp); este specifică deprinderilor şi dresajului şi depinde de recompensarea (întărirea pozitivă) comportamentelor corecte şi de anularea celor greşite prin sancţionare (întărire negativă);
3. **învăţarea în lanţ** – presupune legarea unei succesiuni de relaţii S – R, anterior învăţate, într-un comportament unic; se realizează numai dacă elementele parţiale au fost însuşite înainte; pot fi lanţuri comportamentale scurte sau lungi;
4. **învăţarea verbală, prin asociaţie** – se aseamănă cu învăţarea în lanţ, presupune asocierea unor lanţuri de silabe şi cuvinte, similare celor din experimentele lui H. Ebbinghaus; însuşirea rapidă şi durabilă a unui cuvânt nou necesită întărirea printr-un cod, cum ar fi obiectul pe care îl denumeşte sau imaginea acestuia; se aplică în mod deosebit pentru învăţarea limbilor străine;
5. **învăţarea discriminată** – se bazează pe anularea sau inhibarea influenţei altor stimuli din afara sarcinii de învăţare; trebuie diferenţiaţi şi reţinuţi stimulii specifici;
6. **învăţarea conceptuală** – stă la baza formării noţiunilor, a educării capacităţilor gândirii umane de a reacţiona la clase de obiecte observabile sau la calităţi ale acestora. Astfel se elaborează conceptele abstracte care implică sisteme de relaţii. Este tipul de învăţare specific activităţii intelectuale complexe, prin care se produc acumulările cognitive şi se diferenţiază progresiv pe domenii. Exprimă cel mai bine procesul instructiv propriu-zis.
7. **învăţarea regulilor** – strâns legată de învăţarea conceptuală, în care se operează cu concepte abstracte, de relaţionare. Însuşirea regulii, ca relaţie între două sau mai multe concepte simple, apare ca evidentă atunci când elevul poate să răspundă la o anumită categorie de sarcini cognitive prin acelaşi sistem de soluţii.
8. **rezolvarea de probleme** – se asociază în accepţiunea lui Gagné cu conceperea unor noi reguli ce combină regulile învăţate anterior. Pentru a dobândi aceste abilităţi, elevii trebuie să identifice aspectele esenţiale ale soluţiei problemei, prin reluarea unor reguli dobândite anterior. Regulile cunoscute se combină între ele, dând naştere unor reguli noi. Ceea ce rezultă este un produs nou şi nu doar simpla combinare a celor deja cunoscute.

În centrul activităţii de învăţare se situează tipul de învăţare verbal-logică, corelată cu învăţarea conceptuală, în sensul atribuit de Gagné. Aşa cum evidenţiază cercetările psihologice, copiii asociază de timpuriu stimulii şi semnalele verbale, relaţii consolidate ulterior în comunicarea şcolară şi socială. Întreaga viaţă psihică a omului se întemeiază pe relaţia dintre „semn şi semnificaţie", respectiv, dintre un lucru, o însuşire a acestuia sau un eveniment care se comportă ca un semn, atunci când există cineva cu rolul de interpret al acestora.

Această listă de tipuri şi forme ale învăţării, nici pe departe epuizată, poate constitui o sursă bogată de inspiraţie pentru comportamentul didactic al profesorilor, care, nu de puţine ori, sunt tentaţi să încurajeze un număr redus de forme ale învăţării. Efectele alternanţei formelor învăţării se regăsesc, desigur, în conduita elevilor, în interesul manifestat faţă de lecţie, în eliminarea stării de oboseală şi a eşecului şcolar. Pe de altă parte, educarea elevilor în direcţia exersării mai multor forme ale învăţării se soldează cu efecte pozitive (se obţin, de exemplu, efecte compensatorii sau de odihnă activă, prin alternanţa activităţilor).

Teorii ale învăţării şi practica educaţională. Pentru a analiza învăţarea şcolară din perspectiva legităţilor acestei activităţi şi pentru a surprinde rolul limbajului în învăţare, raporturile dintre învăţare şi gândire, condiţiile optimizării învăţării este necesar să facem o scurtă prezentare a teoriilor psihologice ale învăţării.

Între primele abordări ale învăţării merită a fi menţionate însemnările lui Jan Amos Comenius în *Didactica Magna* (1632) privind evoluţia învăţării de la simţuri la memorie, la minte (înţelegere), vorbire şi execuţie (ratio, oratio, operatio). Comenius şi-a fundamentat ideile asupra învăţării pe teoriile empirismului baconian.

Studiul sistematic al condiţiilor şi legităţilor învăţării a început abia în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu dezvoltarea psihologiei experimentale în Germania. Teoriile clasice ale psihologiei învăţării sunt **asociaţionismul**, iniţiat de H. Ebbinghaus, **behaviorismul**, iniţiat de Ed. Thorndike, în 1898 în S.U.A. şi care a dominat psihologia în prima jumătate a secolului XX şi **gestaltismul** sau psihologia formelor, iniţiat în Germania şi dezvoltat în S.U.A. de M. Wertheimer W. Köhler şi K. Koffka.

Asociaţionismul are ca teză fundamentală ideea că procesul de învăţare se produce prin asociaţii simple şi că o achiziţie depozitată de memorie este puternic influenţată de prezenţa altora şi, mai mult, eficienţa învăţării sporeşte considerabil în condiţiile în care secvenţele materialului de învăţat au legături de sens între ele. Această orientare anunţă premisele teoretice ale behaviorismului.

Mecanismul responsabil de producerea învăţării din perspectivă **behavioristă** este asocierea repetată dintre stimul şi răspuns. Învăţarea se defineşte ca o modificare în comportamentul observabil datorat exerciţiului, respectiv întăririi diferenţiate a legăturii dintre stimul şi răspuns (situaţie şi comportament). Behaviorismul reduce practic procesele de gândire la învăţare, iar învăţarea la un şir de tatonări (încercări şi erori), din care subiectul reţine doar reacţiile confirmate (reuşite). Cele mai multe cercetări ale psihologiei behavioriste s-au limitat la experienţe de laborator pe animale (şoareci, porumbei, etc.), iar psihologii Thorndike, Guthrie, Skinner, Hull, Tolman ş.a. au extrapolat rezultatele pentru învăţarea umană, în forma unor legi şi scheme de condiţionare a învăţării (Oprea, O., 1979). De exemplu, legea exerciţiului sugerează că tăria legăturii dintre o situaţie şi un răspuns creşte lent, odată cu repetarea asocierii acestora. De asemenea, tăria legăturii scade dacă într-un interval mai mare de timp nu mai apare asocierea celor două componente (situaţie şi răspuns) sau legea efectului, care afirmă că tăria legăturii dintre o situaţie şi un răspuns creşte dacă asocierea este urmată de o stare satisfăcătoare şi scade, dacă asocierea este urmată de o stare nesatisfăcătoare.

Practic, din teoriile învăţării provin diverse curente pedagogice. De exemplu, behaviorismul stă la baza pedagogiei centrată pe obiective, promovată de Benjamin S. Bloom. Din această perspectivă predarea, reprezintă activitatea de modelare a răspunsului elevului prin metode şi procedee cum ar fi: demonstraţia, modelarea, întărirea răspunsului care aproximează cel mai bine răspunsul dorit. Sarcinile şcolare sunt descompuse, iar conţinutul este secvenţiat pe obiective, astfel încât să se asigure însuşirea prerechizitelor înaintea trecerii la stadiul următor. Predarea este directă, centrată pe profesor, acesta având rol activ şi directiv; menţine controlul asupra vitezei, succesiunii şi conţinutului predat. Reglarea învăţării se realizează din exterior, de către profesor, de context şi nu putem vorbi de autoreglare în învăţare.

Limitele teoretice şi practice ale acestei teorii clasice a învăţării pot fi sintetizate în următoarele aspecte: lipsa unei explicaţii satisfăcătoare pentru mecanismele care stau la baza învăţării; predarea este eficientă doar în cazul cunoştinţelor factuale; instrucţia nu este eficientă în formarea deprinderilor cognitive superioare (gândirea critică, rezolvarea de probleme, etc.); nu oferă flexibilitatea necesară pentru aplicarea cunoştinţelor în contexte noi.

La sfârşitul anilor 1960, graniţele orientării behavioriste sunt depăşite prin elaborarea unor teorii, cum este şi **teoria învăţării sociale**, iniţiată de A. Bandura, care includ procesele cognitive în studiul învăţării. Teoria învăţării sociale avansează ideea determinismului reciproc între trei factori care interacţionează în procesul învăţării: factori personali, mediul şi comportamentul. Această teorie are în centru noţiunea de învăţare observaţională, care se realizează în două forme: modelarea (schimbările la nivelul comportamentului unui individ ca urmare a observării acţiunii altora) şi condiţionarea mediată (ajustarea comportamentelor personale ca urmare a observării consecinţelor comportamentelor altor persoane).

Teoria învăţării sociale prezintă implicaţii multiple în practica instructiv-educativă. Astfel, impactul învăţării observaţionale poate fi valorificat în predarea - învăţarea unor comportamente, deprinderi, în direcţionarea atenţiei, în sensibilizarea emoţională, în întărirea sau descurajarea unor practici, comportamente, etc. Teoria învăţării sociale reprezintă o punte de legătură între interpretarea strictă a behaviorismului, care se axează pe comportamente observabile şi teoriile cognitive, care pun un mare accent pe procesele interne cognitive în învăţare.

O altă teorie a învăţării care s-a impus este **constructivismul** sau **teoria construirii operaţiilor inteligenţei,** creată de Jean Piaget, psiholog elveţian (1896-1980). El era interesat în mod special de dezvoltarea inteligenţei, observând individul la diferite vârste (de la nou-născut, la adult). Piaget consideră evoluţia gândirii ca o succesiune de stadii cu structuri logice proprii (stadiul senzorio-motor, stadiul preoperaţional, stadiul operaţiilor concrete, stadiul operaţiilor formale). Inteligenţa reprezintă un proces de echilibrare (asimilare şi acomodare) a gândirii care favorizează adaptarea permanentă la real şi se dezvoltă sub influenţa a trei factori: maturizarea sistemului nervos; interacţiunea cu mediul social şi experienţa achiziţionată prin acţiune.

Constructivismul reprezintă punctul de referinţă al curentului pedagogic *Şcoala activă*, cunoscut şi ca *Educaţia nouă*. Ca reprezentanţi ai acestui curent pedagogic putem reţine pe: Ed. Claparede (1873-1960), J. Dewey (1859-1952), R. Cousinet (1881-1932), O. Decroly (1871-1932), C. Freinet (1896-1966), şi alţii.

Din perspectivă constructivistă cel care învaţă este centrul sistemului educativ, iar învăţarea se realizează prin construcţia activităţilor (operaţiilor) mintale în interacţiune cu mediul. Metodele active nu sunt instrumente de predare, ci de învăţare. Aceste instrumente trebuie puse la îndemâna celui care învaţă pentru a-l determina să acţioneze într-o manieră autonomă. Ca formă de organizare a activităţii, accentul cade pe munca în grup sau individuală.

Teoria cognitivă a învăţării se dezvoltă în S.U.A., începând cu anii '60 ai secolului trecut, fiind iniţiată de Jérôme Bruner. Are la bază teoria procesării informaţiei şi promovează o perspectivă activă asupra învăţării. Conform teoriei procesării informaţionale, procesul de învăţare se referă la receptarea informaţiei din mediu şi utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată. Atenţia şi utilizarea strategiilor cognitive constituie mecanismul fundamental al învăţării în teoria procesării informaţiei. Acestea se dezvoltă odată cu vârsta, copiii devenind, treptat, procesori de informaţie, tot mai eficienţi. Aceste abilităţi îi ajută să depăşească limitările impuse de registrul senzorial şi memoria de scurtă durată, astfel încât achiziţia cunoştinţelor (declarative, procedurale şi strategice) se realizează mai rapid şi mai eficient.

Perspectiva cognitivistă asupra învăţării poate avea următoarele implicaţii în educaţie:

- accentuează rolul activ al elevului în învăţare, prin utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare şi organizare a informaţiei, însoţite de o prelucrare de adâncime;
- acordă importanţă autoreglării învăţării;
- asigură o înţelegere mai nuanţată a diferenţelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive, ci unei varietăţi de factori: de la neatenţie, capacitate redusă a memoriei de lungă durată, lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare sau de monitorizare şi control al învăţării.

Rolul profesorului este de facilitare a învăţării prin organizarea materialului în forma schemelor de organizare (Ausubel, 1981), a modelelor conceptuale (Mayer, 1987) sau a modelelor ierarhice (Gagné, 1975). El poate sugera unele analogii sau mnemotehnici, poate antrena elevii în sarcini autentice de învăţare prin problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple şi aplicaţii, testare a cunoştinţelor pe bază de proiecte. Practic, experienţele educative prin care are loc învăţarea în şcoală se desfăşoară de la exterior spre interior, de la activităţi dirijate de profesor la activităţi autonome.

Perspectiva socio-constructivistă a învăţării este o dimensiune postmodernistă, care consideră că învăţarea are la bază interacţiunea dintre procesele cognitive individuale şi cele sociale. Ideea fundamentală a socio-constructivismului este cea care face trecerea de la o psihologie „binară" (interacţiunea *individ - sarcină*), la o psihologie „terţiară" (*interacţiunea individ-sarcină-altul*). Dezvoltarea nu poate fi considerată independentă de învăţare şi învăţarea nu poate fi doar o relaţie „privată" între un copil şi un obiect. Într-un asemenea tip de situaţie se consideră că variabilele sociale sunt cosubstanţiale cu procesele de învăţare şi că rezultatele învăţării se datorează efectelor mecanismelor interindividuale asupra mecanismelor intraindividuale. Această poziţie se opune concepţiei behavioriste asupra dezvoltării intelectuale şi concepţiei piagetiene, care recunoaşte influenţa factorilor de mediu (deci şi educaţia) asupra dezvoltării, dar nu consideră că dezvoltarea cognitivă depinde de variabilele sociale, reale sau simbolice.

Filonul acestei teorii se află în concepţia socio-culturală a psihologului rus L.S.Vîgotsky (1896-1934), potrivit căreia individul progresează prin însuşirea culturii în cadrul interacţiunilor sociale. Pentru Vîgotski toate funcţiile şi procesele psihice superioare (atenţia, memoria, voinţa, gândirea, etc.) sunt produsul direct al raporturilor sociale de transformare a proceselor interpersonale în procese intrapersonale. De asemenea, dezvoltarea intelectuală nu poate fi considerată independent de situaţiile educative şi este considerată ca o consecinţă a învăţării, „procesele dezvoltării nu coincid cu învăţarea, dar urmează acesteia" afirmă Vîgotski. Dezvoltarea se realizează în doi timpi: o fază a achiziţiei printr-o relaţie interindividuală, urmată de o fază a consolidării intraindividuale (autoreglaj). Între cele două faze se situează zona proximei dezvoltări (ZDP). Această zonă defineşte distanţa dintre ceea ce subiectul este capabil să facă cu ajutor extern (adulţi, experţi, colegi...) şi ceea ce este capabil să facă singur.

Învăţarea este dependentă de contextul socio-cultural în care se desfăşoară, iar separarea individului de influenţele sociale este imposibilă. În acest sens şcoala trebuie privită ca un sistem cultural, iar şcolarizarea ca un proces de culturalizare, în care elevii şi profesorii construiesc şi îşi internalizează cultura şcolii.

În anii 1970 se afirmă **teoria conflictului socio-cognitiv**, promovată de Anne-Nelly Perret-Clermont, Willem Doise, Gabriel Mugny. Confruntaţi cu o situaţie problemă, partenerii unei interacţiuni trebuie să prezinte puncte de vedere diferite şi să caute un răspuns comun. Apare astfel un conflict cognitiv care generează o stare de dezechilibru şi forţează individul să-şi modifice schemele existente. Partenerii nu acţionează pentru a adopta un punct de vedere comun din amabilitate, ci se angajează într-un schimb contradictoriu în vederea construirii în colaborare a unui răspuns final.

Efectele interacţiunii în practica educaţională se măsoară în termeni de progres individual şi nu de ameliorare a performanţei colective. Pentru a explica efectele prezenţei celuilalt asupra performanţelor individuale, Forman şi Kraker (1985, după J.-M. Monteil, 1997) au demonstrat importanţa participării active şi a statusului social din cadrul grupului, în cazul interacţiunilor dintre copii de aceeaşi vârstă. Ei trebuie să fie activ antrenaţi în activitatea de rezolvare de probleme şi să existe o interacţiune verbală între ei. Un efect negativ al interacţiunii apare atunci când diferenţa de expertiză (nivelul de vârstă sau de pregătire) este prea mare, copiii tinzând să preia necritic soluţia, fără a participa la procesul de construcţie.

În unele lucrări asupra facilitării sociale se consideră că a lucra în prezenţa altcuiva sporeşte motivaţia şi deci favorizează simpla performanţă la o sarcină, în timp ce alte cercetări arată că subiecţii care lucrează în comun fac mai puţine eforturi decât subiecţii care lucrează singuri. Acest efect este cunoscut în literatura de specialitate sub numele de social-loafing (efect de aţipire, după J.M. Monteil, 1997), legat de faptul că subiecţii care lucrează împreună nu-şi pot evalua contribuţia din pricina lipsei unui feed-back individual. Modelele pedagogice care adoptă o asemenea perspectivă propun, în general, activităţi de învăţare care să trezească interesul elevilor, care-i plasează pe aceştia în centrul învăţării, mobilizând cunoştinţele lor anterioare. Anumite modele, de exemplu cele de reflecţie metacognitivă, îi încurajează pe elevi, îi iniţiază în cunoaşterea ştiinţifică şi în modul cum se produce aceasta. Aceste modele favorizează negocierea proceselor şi conţinuturilor de învăţat.

În concluzie, modul în care se conceptualizează mecanismul învăţării se repercutează asupra modului de predare şi evaluare promovat. Modelul mental al profesorilor despre învăţare ghidează practica lor de predare şi evaluare. Astfel, dacă activitatea de învăţare este văzută în manieră behavioristă, adică se consideră că învăţarea se realizează prin repetare şi întărire a rezultatelor aşteptate, procesul devine unul de transmitere-memorare de cunoştinţe, în care profesorul este cel care predă, prezintă, transmite cunoştinţe şi creează condiţiile pentru întărirea rezultatele aşteptate, iar elevul le repetă până la memorare. Dacă învăţarea este văzută din perspectivă cognitivistă, respectiv ca o activitate de procesare a informaţiei, transformare şi construire a sensului propriu al cunoştinţelor predate, elevii devin parteneri în învăţare, profesorul având un rol facilitator, iar procesul va fi unul de colaborare.

Prin urmare, concepţia despre învăţare conţine implicit şi o concepţie despre modul în care trebuie să se realizeze predarea, iar în funcţie de aceasta se aleg ulterior atât metodele utilizate în predare, cât şi instrumentele de evaluare. Repetate de la o generaţie la alta, „canonizate" în manuale şi metodici, aceste teorii ghidează întreaga practică de predare-învăţare, chiar şi atunci când segmente importante ale lor s-au dovedit invalide.

8.2. Condiţii interne ale învăţării şcolare

Condiţionarea internă, subiectivă a activităţii de învăţare este constituită atât din factori biologici, cât şi din factori psihologici. Întrucât factorii biologici (ereditatea, starea de sănătate, etc.) au fost abordaţi în contextul evidenţierii rolului eredităţii în dezvoltarea personalităţii (vezi capitolul 2 – Educabilitatea), ne vom referi aici numai la factorii psihici. Dintre aceştia, categoria proceselor cognitive realizează legătura informaţională a omului cu mediul. Putem identifica un nivel periferic al proceselor cognitive, reprezentat prin senzaţii, percepţii şi reprezentări şi un nivel superior, complex, în care includem gândirea, memoria şi imaginaţia. Din considerente didactice vom trata aici şi limbajul, deşi acesta reprezintă o activitate de comunicare interumană.

Procesele reglatorii susţin energetic activitatea de învăţare, o orientează şi o direcţionează în vederea atingerii scopurilor conştient stabilite, adică vom vede ce rol joacă: afectivitatea, motivaţia şi voinţa în învăţare. Tot în grupa condiţiilor interne ale învăţării, ca factori dinamizatori ai acesteia vom trata rolul atenţiei, ca funcţie psihică şi deprinderile, respectiv, componentele automatizate ale activităţii de învăţare. Transferul şi metacogniţia reprezintă, de asemenea, condiţii ale învăţării eficiente, intrate relativ recent în câmpul cercetării pedagogice.

Senzaţiile şi percepţiile. Baza neuro-fiziologică a acestor procese o reprezintă analizatorii (organele de simţ). Senzaţiile sunt cele mai simple legături informaţionale ale omului cu lumea, reflectând însuşiri primare şi izolate ale obiectelor şi fenomenelor. Schemele şi operaţiile perceptive integrează senzaţiile, se elaborează treptat, stadial, considerându-se în proces de formare până la vârsta de 18-20 de ani. Ele constituie fundamentul învăţării, dar, în acelaşi timp, prin învăţare se îmbogăţesc sub raportul conţinutului.

Învăţarea perceptivă este o formă de învăţare prin care se perfecţionează sensibilitatea analizatorilor, se identifică şi se diferenţiază criterii de explorare a câmpului perceptiv (literele alfabetului, cifrele, semnele convenţionale, notele muzicale, simbolurile algebrice şi chimice, figurile geometrice, graficele, schemele, etc.).

Prin învăţare dirijată şi planificată pe baza criteriilor de semnificaţie şi relevanţă percepţia depăşeşte stadiul „contemplativ", devenind *observaţie*, adică o activitate cu scop prestabilit, cu un plan de explorare a obiectului, de consemnare a rezultatelor şi de comparare a datelor.

Observaţia anticipează imaginaţia şi gândirea. Limbajul joacă un rol important în direcţionarea şi reglarea percepţiilor, transformând observaţia în aptitudine - spiritul de observaţie - condiţie semnificativă a performanţei în toate sferele activităţii profesionale.

Reprezentările joacă un rol fundamental în învăţare, situându-se la graniţa dintre actele senzorio-perceptive şi cele intelectuale: prin conţinut se aseamănă cu percepţiile, având o natură intuitiv-figurativă, iar prin mecanismul neuro-funcţional se apropie de gândire, pregătind apariţia noţiunilor (conceptelor).

Pentru formarea reprezentărilor este necesară o relaţie activă a elevului cu obiectele şi fenomenele din jurul său, atât în plan practic, cât şi în plan mental, prin manipulare, percepţie simplă şi complexă, relaţionare cu alte obiecte în scopul delimitării şi fixării însuşirilor semnificative şi comune ale obiectului. Reprezentările sunt strict legate de limbaj, prin reprezentări se construiesc sensurile cuvântului (D.P. Ausubel şi F.G. Robinson, 1981). Activitatea instructiv-educativă impune cu necesitate asigurarea unei bogate rezerve de reprezentări, ca bază pentru formarea noţiunilor şi a operaţiilor logice.

Un rol deosebit de important în formarea reprezentărilor îl au organizatorii grafici (scheme, reţele semantice, hărţi mentale, diagrame, etc.) prin care elevii leagă simbolurile de imagini şi se pot raporta global la materialul de învăţat.

Gândirea, proces psihic cognitiv superior, specific omului, este implicată în activitatea de învăţare, desfăşurată în şcoală, sub conducerea profesorului, dar şi în activitatea de învăţare desfăşurată în mod independent de către elev. Invers, învăţarea generează şi dezvoltă formele, operaţiile şi laturile gândirii. Gândirea este procesul care se desfăşoară pe cele trei dimensiuni ale timpului: trecut, prezent şi viitor. De asemenea, gândirea, proces central al sistemului psihic uman, se referă nu numai la real, ci şi la posibil, despre care se formulează ipoteze, concluzii, combinaţii de idei şi imagini, sisteme cognitive închegate, etc.

Unitatea de bază a gândirii este noţiunea sau conceptul. Noţiunea este întotdeauna generală, aflată la un anumit nivel de abstractizare. Specifică gândirii este piramida conceptelor, un sistem cognitiv global, universal valabil, în care dispoziţia noţiunilor pe verticală este fixă şi absolut exactă; este inadmisibil să se inverseze, de exemplu, poziţia noţiunii gen cu cea a noţiunii specie: pasăre – găină, deoarece ar fi afectate înţelegerea şi cooperarea interumană (Popescu-Neveanu, P., 1976). Noţiunile se pot afla în raporturi de coordonare, de subordonare sau de supraordonare, ceea ce conduce la constituirea de judecăţi şi raţionamente, forme complexe de exprimare a gândirii.

Învăţarea cognitivă, ca formă a învăţării, se referă la formarea noţiunilor (conceptelor), precum şi a operaţiilor logice (mentale). În ordine ontogenetică[1], înaintea însuşirii oricărei noţiuni ştiinţifice, elevii de orice vârstă dispun de o serie de noţiuni empirice. Acestea sunt imperfecte, neorganizate, reduse la raporturi intuitive şi particulare şi sunt adesea contradictorii, având o valoare aplicativă limitată, mai degrabă descriptivă, decât aplicativă. De exemplu, înainte de a învăţa în şcoală ce este cercul, elevii îl concep ca pe o formă rotundă, reprezentată la dimensiuni mijlocii, fiind încă departe de înţelegerea lui ca un loc geometric, cu toate proprietăţile lui, cu toate formulele de calcul corespunzător. Pentru a ajunge la acest concept ştiinţific trebuie să se structureze un grup de operaţii intelectuale care să permită sesizarea însuşirii esenţiale a cercului de a fi definit ca o multitudine de puncte echidistante faţă de centru, etc.

Principalele operaţii logice care stau la baza formării noţiunilor sunt: analiza - sinteza, comparaţia, abstractizarea - concretizarea şi generalizarea – particularizarea. Operaţiile instrumentale ale gândirii sunt algoritmica[2] şi euristica[3].

Antrenarea şi combinarea acestora în lecţiile şcolare conduce la dezvoltarea gândirii convergente, subordonată strict regulilor gândirii logice, urmând un drum bine determinat şi atingând cu necesitate un anumit rezultat, precum şi la dezvoltarea gândirii divergente sau creatoare, care implică combinaţii şi analogii libere, demonstraţii noi, revizuiri şi contestări ale datelor şi ideilor anterioare, elaborarea de ipoteze, etc. Demersurile gândirii se desfăşoară inductiv (de la concret şi particular la abstract şi general), deductiv (demersuri descendente ale gândirii) şi prin analogie, depăşind astfel datele iniţiale sau anticipându-le pe cele reale.

---

[1] ontogeneza = evoluţia fiinţei umane de la naştere până la moarte (din lb. gr. on, ontos: fiinţă, existenţă)

[2] algoritmica = sumă de algoritmi; algoritmul = înlănţuire de operaţii ce urmează o ordine strictă şi duce cu necesitate la un anumit rezultat; o structură operaţională standardizată ce se exprimă printr-o regulă precisă.

[3] euristica = disciplină care reuneşte procedeele menite să conducă la descoperire şi invenţie; sisteme operaţionale plastice şi deschise de tipul întrebării şi punerii de noi probleme, a explorării şi ipotezei, a îndoielii, a contrazicerii..

În cadrul acestui proces intelectual, alături de noţiuni şi de operaţii, un alt aspect fundamental al gândirii este înţelegerea, fără de care nu putem concepe învăţarea. A înţelege înseamnă a raporta noile informaţii la fondul de cunoştinţe asimilate şi sistematizate de subiect, înseamnă a descoperi semnificaţia, sensul, esenţa unor obiecte, fenomene sau al altor date informaţionale. Înţelegerea se bazează pe experienţa anterioară şi pe posibilităţile de utilizare a acesteia în situaţii noi. Într-o formă elementară întâlnim înţelegerea chiar în actul percepţiei, în faza de identificare, când percepem un obiect necunoscut şi încercăm să-l raportăm la experienţa proprie, încadrându-l într-o anumită clasă. Ca operaţii logice intervin analiza şi comparaţia, subiectul stabilind asemănări şi deosebiri între ceea ce ştie şi ceea ce nu ştie privitor la un obiect sau fenomen. Într-un plan superior, înţelegerea este implicată în descoperirea unor legături cauzale, în stabilirea semnificaţiei unor gesturi umane, în rezolvarea unor situaţii-problemă.

Înţelegerea nu este o activitate uniformă, omogenă a gândirii, ci are mai multe forme, fiind clasificată după următoarele criterii:

- *nivelul de realizare*: înţelegere elementară şi înţelegere superioară;
- *posibilităţi de exprimare*:
  - înţelegere explicită, redată printr-o exprimare clară referitoare la un obiect, fenomen sau situaţie;
  - înţelegere implicită, manifestată la nivelul copilului care afirmă că înţelege, dar are dificultăţi de exprimare;
- *modul de realizare*:
  - înţelegere spontană, imediată, instantanee - constă în surprinderea sensului unor idei prin integrarea lor rapidă şi fără dificultăţi majore în schemele de gândire deţinute de subiect; echivalează cu sesizarea rapidă a sensului noului material prin intermediul unor operaţii mintale prescurtate (limbajul intern);
  - înţelegerea discursivă - presupune un demers mai îndelungat, o implicare mai profundă a subiectului;
- *aria de cuprindere*:
  - înţelegere globală - cuprinderea coordonatelor esenţiale ale unui conţinut, ale unei teme, printr-o privire de ansamblu asupra acestora;
  - înţelegere parţială - surprinderea unor aspecte ale unei teme sau ale unui conţinut.
- *alte tipuri de înţelegere*: înţelegere empatică, contextuală, socială; înţelegere interpretativă, personală, critică etc.

Dintre formele înţelegerii enunţate mai sus înţelegerea discursivă este specifică învăţării şcolare, deoarece stăpânirea unei discipline ştiinţifice necesită o desfăşurare multifazică. Într-o sarcină şcolară complexă, cu un anumit grad de dificultate este necesară apelarea la datele experienţei anterioare şi încorporarea informaţiilor noi în cele vechi. Acest lucru se poate realiza (după Ausubel, Robinson, 1981) prin: subsumare derivată (ideea nouă este un caz particular al celei vechi), subsumare corelativă (ideea nouă presupune o transformare a celei vechi), supraordonare (ideea nouă este mai generală decât cea anterioară), relaţionare combinatorie (noile idei sunt congruente cu un fond de idei relevante).

Înţelegerea este dependentă de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor. Elevii din clasele mici vor înţelege mai greu sensul şi semnificaţia unor figuri de stil sau a unor fapte şi evenimente istorice, dar sunt avantajaţi de înţelegerea imaginilor şi desenelor. La vârsta adolescenţei înţelegerea se realizează mai uşor în plan semantic, cuvântul purtător de semnificaţie putând fi decodificat mai uşor. De asemenea, particularităţile temperamentale îşi pun amprenta asupra înţelegerii. Astfel, tipurile temperamentale rapide, mobile, echilibrate vor sesiza mai rapid anumite aspecte implicate într-o situaţie problemă, comparativ cu tipurile slabe, inerte.

Înţelegerea autentică, profundă, bazată pe argumente şi reflecţie critică, constructivă are nu numai o componentă cognitivă (viziune de ansamblu asupra unui conţinut, procesarea informaţiilor şi integrarea lor în scheme mintale, restructurarea acestora, etc.), ci şi o componentă afectiv-motivaţională (un sentiment de satisfacţie determinat de descoperirea sensurilor profunde

ale conceptelor, ideilor, cunoştinţelor însuşite). Tonusul afectiv al înţelegerii îşi pune amprenta asupra unei învăţări autentice şi durabile. Gradul de motivare, de activare şi mobilizare energetică pot influenţa înţelegerea sub aspectul rapidităţii şi calităţii. Lipsa motivaţiei, necunoaşterea clară a scopurilor activităţii sunt tot piedici în calea înţelegerii.

Din punct de vedere pedagogic, conform modelului clasificării ierarhice a obiectivelor educaţionale din domeniul cognitiv, propus de B.S. Bloom, înţelegerea reprezintă cea de-a doua clasă comportamentală, după asimilarea cunoştinţelor. La acest nivel, înţelegerii (comprehensiunii) îi sunt asociate trei trepte comportamentale, şi anume:

- *transpunerea* - reformularea în termeni proprii a unei definiţii, a unei metafore;
- *interpretarea* - rezumarea unei comunicări, comentarea adecvată a datelor unei experienţe;
- *extrapolarea* - evidenţierea consecinţelor, implicaţiilor unor fenomene.

Edificiul gândirii are pe treapta sa cea mai înaltă şi, în acelaşi timp ca scop final, dezvoltarea competenţelor de **rezolvare de probleme**. Învăţarea care implică situaţii problematice cu grade de dificultate progresive îl determină pe elev să antreneze cunoştinţele şi operaţiile intelectuale corespunzătoare, să-şi constituie sisteme cognitive şi structuri operaţionale adecvate, în raport cu necesităţile teoretice şi practice solicitate de sarcinile şcolare.

Limbajul este o activitate specific umană de comunicare, realizat cu ajutorul limbii[1] şi al tuturor resurselor ei. Limbajul are o funcţie cognitivă prin care se direcţionează şi se fixează rezultatele activităţii de cunoaştere.

În ordine ontogenetică, prima formă de limbaj pe care copilul o dobândeşte este vorbirea. Aceasta influenţează întreaga activitate psihică, contribuind la însuşirea scris-cititului, la dezvoltarea limbii literare, culte, organizată în procesul învăţării. O altă formă a limbajului care relevă legătura sa cu gândirea este limbajul intern, formă instalată în jurul vârstei de 4½ - 5½ ani. În activitatea de învăţare, prin diversitatea domeniilor abordate, exprimarea verbală devine tot mai coerentă, fluentă, chiar originală (în pubertate şi adolescenţă se constituie un stil personal al vorbirii), iar scrisul se perfecţionează. Tulburările de limbaj îşi pun amprenta asupra conduitei verbale a şcolarului, aceasta caracterizându-se printr-o relativă simplitate şi uniformitate (Şchiopu, U., Verza, E., 1989). Dificultăţile de vorbire (dislalia, rinolalia, bâlbâiala, etc.), ca şi cele legate de citit şi scris (dislexia şi disgrafia) limitează capacitatea de însuşire a cunoştinţelor, de exprimare a gândurilor, influenţează negativ întreaga personalitate a elevului.

Din formaţiunea psihică complexă, cum este denumit intelectul, fac parte alături de gândire şi limbaj, **memoria** şi **imaginaţia**. Viaţa omului este de neconceput fără cele două procese cognitive superioare: absenţa memoriei ar condamna omul la un prezent continuu, cu o conduită haotică, spontană, fără finalitate şi stabilitate, fără durabilitate în timp. Imaginaţia înseamnă explorarea posibilului, a viitorului, combinarea şi recombinarea ideilor, elaborarea de proiecte noi.

Pentru profesor este important să cunoască procesele **memoriei** şi modul în care acestea pot fi activate în învăţare. Etapele sau procesele memoriei sunt: memorarea sau întipărirea, păstrarea sau stocarea şi reactualizarea selectivă a experienţei anterioare.

Fiecare din aceste procese îşi subordonează forme distincte, antrenând, la rândul lor alte procese psihice. De exemplu, memorarea, în funcţie de prezenţa sau absenţa scopului poate fi memorare voluntară, respectiv, memorare involuntară, iar în funcţie de prezenţa sau absenţa înţelegerii materialului de învăţat, poate fi memorare logică, respectiv, memorare mecanică. Fiecare din aceste forme joacă un rol important în învăţare, în diferite momente ale ei.

---

[1] limba = produs social-istoric, principalul mijloc de comunicare în viaţa şi activitatea socială; reprezintă obiect de studiu pentru lingvistică (vocabular, norme gramaticale, etc.). Limbajul reprezintă obiectul de studiu al psihologiei, având ca formă de bază, naturală şi corectă *vorbirea* sau limbajul oral (Popescu-Neveanu, P., 1976).

Păstrarea sau stocarea informaţiei memorate constituie un domeniu larg cercetat în psihologia cognitivă şi, în funcţie de durata ei, identificăm păstrarea sau, prin extensie, memoria de scurtă durată şi memoria de lungă durată. Păstrarea, poate fi, în funcţie de formă, exactă sau aproximativă. Cele două procese anterior prezentate, memorarea şi păstrarea, sunt esenţiale pentru realizarea celui de-al treilea: reactualizarea materialului învăţat. Acest proces se poare realiza fie simplu, în forma recunoaşterii obiectului, apelând doar la procese perceptive, fie într-o formă complexă, reproducerea, care antrenează gândirea.

Un fenomen psihic strâns legat de memorie este **uitarea**. Studierea uitării, a formelor, cauzelor şi ritmului său, a demonstrat că aceasta este un fenomen normal, natural şi relativ necesar în viaţa omului. „Antidotul" ei poate fi repetiţia, dar în limitele unei bune eşalonări. M. Zlate subliniază că trebuie să existe un „optimum repetiţional", situat între cele două extreme: supraînvăţarea şi subînvăţarea, ambele fenomene producând efecte negative. Dacă subînvăţarea conduce la ceea ce numim „iluzia învăţării", supraînvăţarea determină apariţia inhibiţiei de protecţie, a oboselii, a stării de saturaţie. Problema care se pune este numărul repetiţiilor necesare asigurării trăiniciei cunoştinţelor şi abilităţilor noastre. Cercetătorii afirmă că repetiţiile suplimentare nu trebuie să depăşească 50% din numărul iniţial de repetiţii care au fost necesare învăţării.

În învăţarea şcolară se utilizează, în principal, două forme: repetiţia comasată, care implică repetarea integrală a materialului până când elevul consideră că a învăţat şi repetiţia eşalonată, ce implică desfăşurarea în timp. Se consideră că această ultimă formă este mai productivă, declinul reţinerii fiind mai lent. Explicaţia constă în faptul că repetiţiile eşalonate întârzie apariţia oboselii, înlătură monotonia şi uniformitatea, permit o mai bună sistematizare, structurare şi restructurare a informaţiilor respective. Un alt aspect vizează intervalul de timp dintre repetiţii, care, la rândul lui, se asociază cu alţi factori: natura materialului de memorat, gradul şi modul de implicare a individului în activitatea respectivă, particularităţile psihice individuale şi de vârstă ale subiecţilor care învaţă. Pauzele dintre repetiţii, cel puţin în faza iniţială a învăţării, trebuie să fie scurte, deoarece, conform cunoscutei „curbe a uitării" (Ebbinghaus, H.) uitarea rapidă se instalează imediat după învăţare.

Repetarea eşalonată a materialului de învăţat se referă şi la secvenţionarea acestuia, repetarea lui pe părţi. Dacă materialul este amplu, dar fără legături interioare puternice, este de preferat o învăţare pe fragmente; dacă materialul este structurat logic şi nu are o întindere prea mare, se recomandă o învăţare integrală. Potrivit unei legi a memoriei, se recomandă repetarea primului fragment, apoi al primului cu al doilea, apoi primul, al doilea şi al treilea fragment ş.a.m.d. până la epuizarea materialului.

Imaginaţia este procesul cognitiv amplu implicat în toate formele şi etapele activităţii de învăţare. Procedeele imagistice (tipizarea, schematizarea, amplificarea-diminuarea, divizarea-rearanjarea, adaptarea, substituţia, empatia, etc.) sunt rezultatul combinării şi recombinării imaginilor şi ideilor din experienţa anterioară. Acestea se regăsesc în practica şcolară, la aproape toate disciplinele, fiind întrucâtva asemănătoare operaţiilor gândirii, deoarece se desfăşoară după o schemă relativ constantă. Dintre formele imaginaţiei în activitatea de învăţare îşi pun amprenta două dintre acestea: imaginaţia reproductivă sau reconstitutivă (spre exemplu, refacerea în minte a peisajului unei regiuni necunoscute, imaginarea personajelor unui roman pe baza descrierii, realizarea figurii geometrice pe baza datelor problemei, etc.) şi imaginaţia creatoare, care presupune noutate, ingeniozitate, originalitate, atât sub raportul procesului, cât şi al produsului.

O altă categorie de procese implicate în învăţare şi care condiţionează reuşita acesteia, grupează trei procese psihice deosebit de importante: afectivitatea, motivaţia şi voinţa.

Afectivitatea susţine energetic activitatea de învăţare şi se manifestă prin trăiri subiective specifice (afecte, emoţii, dispoziţii, sentimente, pasiuni), prin conduite emoţionale însoţite de comportamente motorii (mimica feţei, pantomimica, modificări ale vocii) şi prin manifestări organice (amplificarea sau diminuarea ritmului respirator, hiper- sau hipotonus muscular, modificarea compoziţiei chimice a sângelui sau hormonilor etc., ceea ce conduce la paloare, înroşire, tremurat, lacrimi, transpiraţie, gol în stomac).

În activitatea de învăţare şcolară afectivitatea joacă un dublu rol: comunicativ şi reglator, cu repercusiuni asupra educatorului şi educatului. Cu cât profesorul este mai abil în utilizarea expresiilor emoţionale în comunicarea didactică, cu atât scopul şi obiectivele educaţionale propuse vor avea mai multe şanse de reuşită. Pe de altă parte, expresivitatea emoţională afişată de elevi în cursul lecţiei, constituie pentru profesor indicii în decodificarea gradului de înţelegere a materialului predat, în aprecierea dificultăţii lui, etc. Pe această bază, profesorul îşi poate regla „din mers" demersul didactic, în scopul optimizării acestuia. Atunci când emoţiile, sentimentele sunt solidare cu ideile, concepţiile, se ajunge la o creştere a randamentului şcolar. O tensiune afectivă scăzută, dusă până la indiferenţă intelectuală, reduce capacitatea individului de a se implica în sarcina şcolară. Putem vorbi, în acest caz, de un „optim afectiv".

Motivaţia semnifică acea categorie de stimuli care îl determină pe individ să întreprindă o serie de acţiuni. Motivaţia învăţării se defineşte ca totalitatea mobilurilor care susţin energetic, activează şi direcţionează desfăşurarea activităţii de învăţare. Ea conferă sens şi coerenţă actelor de învăţare şi se trăieşte subiectiv ca o stare de tensiune rezultată din confruntarea trebuinţelor celui ce învaţă cu modul cum îşi reprezintă acesta diferitele conţinuturi, cerinţe, situaţii şi rezultate ale activităţii de învăţare. În funcţie de sursa din care provine, distingem între motivaţia extrinsecă (sursa este externă activităţii de învăţare: competiţia, încurajarea, lauda, recompensa, dojana, mustrarea, pedeapsa, etc.) şi motivaţia intrinsecă (sursa este internă: dorinţa de cunoaştere, de perfecţionare, trebuinţa de statut ridicat, aspiraţiile profesionale, dorinţa de a fi util, etc.). Motivaţia internă a învăţării poate evolua spre interese cognitive, devenind atitudini cognitiv-afective, preferenţiale, pozitive faţă de anumite zone ale cunoaşterii.

Optimum motivaţional. Asociem motivaţiei învăţării obţinerea unor performanţe înalte. Astfel, între motivaţie, respectiv, intensitatea motivaţiei şi nivelul performanţei, în cazul sarcinilor şcolare simple (repetitive, cu componente automatizate, cu puţine alternative de soluţionare) se stabileşte un raport de directă proporţionalitate. Pe măsură ce creşte intensitatea motivaţiei, creşte şi nivelul performanţei. În condiţiile unor sarcini şcolare complexe (creative, bogate în conţinut şi în alternative de rezolvare) creşterea intensităţii motivaţiei se asociază, până la un punct, cu creşterea performanţei, după care aceasta din urmă scade (vezi figura 8.1).

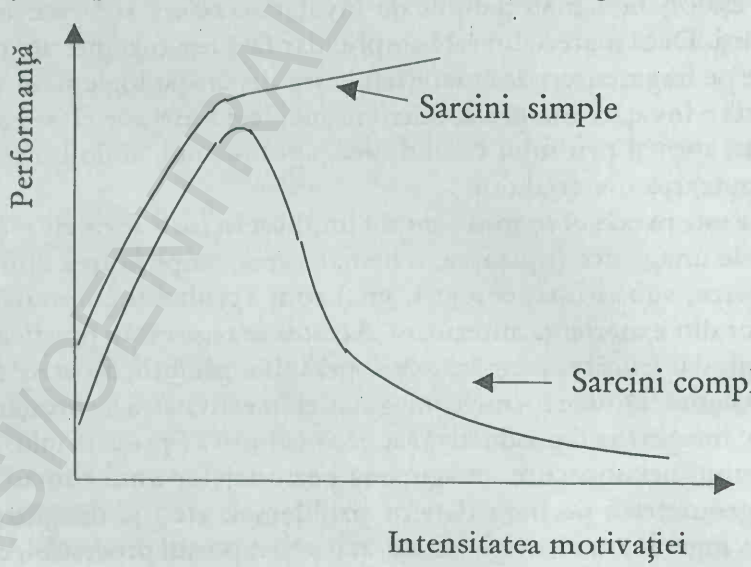


Figura 8.1. Relaţia dintre performanţă şi intensitatea motivaţiei (după Zlate, M., 1999)

Acest fenomen se explică prin faptul că în sarcinile al căror grad de dificultate este redus, existând unul, maxim două răspunsuri corecte, diferenţierea lor se face cu uşurinţă, nefiind influenţată de creşterea impulsului motivaţional. În sarcinile al căror grad de dificultate este mare, prezenţa mai multor alternative de acţiune îngreunează acţiunea impulsului motivaţional, intensitatea în creştere a acestuia fiind nefavorabilă discriminării, discernământului şi evaluării

critice. Relaţia de corespondenţă dintre mărimea intensităţii motivaţiei şi gradul de dificultate al sarcinii a primit numele de optimum motivaţional. Acesta se concretizează în două situaţii:

- când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) corect de către subiect şi cele două variabile se află în relaţie de corespondenţă, chiar de echivalenţă;
- când dificultatea sarcinii este percepută (apreciată) incorect de către subiect, respectiv, subapreciată sau supraapreciată. Subaprecierea conduce la submotivare, deci la deficit energetic şi nerealizarea sarcinii, iar suprapreciere implică o supramotivare, deci un surplus energetic concretizat în stres, emoţii excesive, oboseală care duce la dezorganizare psihică înaintea confruntării cu sarcina. În ambele cazuri sunt necesare corecţii, realizate printr-o uşoară dezechilibrare între intensitatea motivaţiei şi dificultatea sarcinii (Zlate, M., 1999).

Pentru profesor este important să cunoască modalităţile de motivare a elevilor înspre obţinerea performanţei. Stabilirea nivelului de aspiraţie de către fiecare elev se va face în funcţie de posibilităţile şi aptitudinile sale. Un nivel de aspiraţie prea ridicat, cu discrepanţe mari între capacităţi şi expectanţe poate avea efecte negative, conducând chiar la eşec şcolar.

Voinţa reprezintă un proces psihic de autoorganizare şi autoreglaj complex, de mobilizare şi concentrare a energiei psihonervoase, în vederea depăşirii unor obstacole şi atingerii scopurilor conştient stabilite. Acest proces se constituie relativ târziu în ontogeneză, deoarece implică elaborarea prealabilă şi conştientă a unui demers acţional, deliberare, decizie, mobilizarea unor resurse, amânarea/inhibarea altora (stăpânire de sine) în vederea anihilării tendinţelor conflictuale.

Reglajul voluntar îşi pune amprenta asupra actelor de învăţare, elevul trebuind să parcurgă mai multe faze pentru a depăşi obstacolele fizice, intelectuale sau emoţionale: a) stabilirea scopului acţiunii şi a mijloacelor de realizare; b) lupta dintre motive (scopuri) şi deliberarea în vederea alegerii; c) luarea hotărârii (decizia) realizării scopului; e) executarea hotărârii luate (atingerea reală a scopului).

Învăţarea este orientată, ghidată sau călăuzită de **scop**. Scopurile, ca mobiluri interne ale învăţării, au rolul hotărâtor în organizarea şi autoreglarea activităţii de învăţare. Elevii pot manifesta o constelaţie de scopuri specifice unui anumit context de învăţare. Cel ce învaţă îşi poate fixa obiective de conţinut (înţelegerea unui text, a unui anumit domeniu particular, etc.), dar şi obiective strategice (învăţarea unei metode de a face rezumate bune, însuşirea şi dezvoltarea unor strategii de a suplini unele dificultăţi de înţelegere). Aceste scopuri specifice îl ajută pe elev să se concentreze pe ceea ce este important.

Pentru profesor se pune problema de a-l învăţa pe elev să-şi propună şi să urmărească scopuri care pot fi atinse. Amintim în acest context şi importanţa calităţilor voinţei (puterea voinţei, perseverenţa în realizarea efortului voluntar, independenţa şi promptitudinea deciziei), pentru activitatea de învăţare.

Dacă o privim din perspectivă ontogenetică, învăţarea şcolară urmează activităţii de joc, dominantă în preşcolaritate şi este premergătoare activităţilor de muncă şi creaţie. Abordarea învăţării sub raportul structurii ei, relevă faptul că învăţarea îşi subordonează mai multe acţiuni, care sunt voluntare (au un scop) şi sunt motivate. Acţiunile de învăţare (luarea notiţelor, rezumarea unui text, extragerea ideilor principale, etc.) se bazează pe o serie de operaţii (căutarea unui cuvânt în dicţionar, realizarea unei grafic, listarea unor termei-cheie, etc.). La rândul lor, operaţiile se întemeiază pe numeroase acte sau mişcări de ordin psihic sau fizic (trasarea semnelor grafice, aranjarea în pagină, imagini mentale, etc.). Reconstituind întregul acestor segmente de activitate, putem trage concluzia că toate conduc în final la asimilarea cunoştinţelor şi valorizarea lor în viaţa socio-profesională.

Iniţial, acţiunile şi operaţiile implicate în învăţare sunt elaborate conştient, solicită efort voluntar din partea subiectului, dar prin exersare continuă şi constantă, scapă de sub controlul conştient permanent, devenind componente automatizate ale activităţii sau **deprinderi**. De exemplu, activitatea de scris, la vârsta şcolară mare, antrenează preocupări legate de expunerea clară a ideilor, de construcţia corectă a propoziţiilor şi frazelor, de exactitatea ştiinţifică a conţinutului, dar nu se mai află în câmpul de conştiinţă mişcările necesare trasării elementelor

literelor, spaţierea acestora, ortografia şi punctuaţia, trecerea pe rândul următor, etc. Acestea din urmă se realizează automat, firesc, fără efort special, adică au devenit deprinderi, după ce lanţurile de legături nervoase temporare din scoarţa cerebrală au fost suficient de mult exersate şi permit desfăşurarea simultană şi a altor acţiuni. Deprinderile ocupă aproximativ 50% din volumul activităţilor umane, iar din acestea cea mai mare parte, respectiv 60%, se formează în copilărie (Şchiopu, U., Verza, E., 1981), reprezentând o condiţie internă esenţială a activităţii de învăţare.

Atenţia este funcţia psihică prin care se modulează tonusul nervos necesar desfăşurării celorlalte procese şi structuri psihice. Prin prezenţa ei se asigură o bună receptare senzorială şi perceptivă a stimulilor, înţelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică şi mai fidelă, selectarea şi exersarea mai adecvată a deprinderilor şi priceperilor, etc. Slăbirea atenţiei sau absenţa ei duce la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în reacţiile de răspuns, la confuzii în descifrarea sensurilor, la utilizarea greşită a instrumentelor, etc.

În activitatea de învăţare sunt antrenate toate formele atenţiei, dar pentru profesor este important să trezească atenţia involuntară a elevilor şi să o menţină activă cât mai mult timp pe cea voluntară. În acest sens, profesorul ţine cont de câteva aspecte: enunţarea clară a scopului şi obiectivelor lecţiei; evidenţierea importanţei conţinutului şi a consecinţelor asimilării lui; secvenţierea conţinutului, cu accent pe cele mai dificile momente, care cer încordarea atenţiei; crearea unei ambianţe favorabile; eliminarea sau diminuarea factorilor perturbatori.

Atenţia postvoluntară este un nivel superior de manifestare a atenţiei, fiind la fel de bine organizată ca şi atenţia voluntară, dar în virtutea automatismelor implicate nu necesită încordare voluntară, oboseală (Popescu – Neveanu, P., 1978). Este specifică elevilor de vârstă şcolară mare. Calităţile atenţiei: volumul, stabilitatea, concentrarea, distributivitatea şi mobilitatea sau flexibilitatea sunt rezultatul exersării ei în timp, facilitând activitatea de învăţare.

Activitatea de învăţare se sprijină pe dezvoltarea unor competenţe esenţiale. Acestea se mai numesc transversale, pentru că sunt comune şi necesare în toate disciplinele şi se realizează prin achiziţionarea de cunoştinţe şi competenţe particulare. Pot fi grupate în patru mari categorii:

- competenţe de ordin intelectual - explorarea informaţiei, exersarea gândirii critice, valorizarea gândirii creatoare;
- competenţe de ordin metodologic - utilizarea unor metode de lucru eficiente, exploatarea tehnologiilor informaţionale şi de comunicare;
- competenţe personale şi sociale - cele de structurare a identităţii, de cooperare;
- competenţe de ordin comunicaţional.

Formarea şi dezvoltarea acestor competenţe pun problema a două condiţii esenţiale pentru învăţarea şcolară: **transferul** şi **metacogniţia**. Problema transferului este importantă, fiind chiar nucleul obiectivelor formative. Există posibilitatea de a-l defini în mai multe moduri, în funcţie de disciplină şi profesor.

Pavlov considera transferul ca rezultat al generalizării, al iradierii în care un stimul serveşte pentru evocarea reflexului condiţionat al învăţării în cadrul unei alte stimulări. Thorndike face trimiteri explicite la transferul în învăţare atunci când vorbeşte de „transferul elementelor identice", subliniind că tot ce se învaţă în şcoală este destinat transferului în afara ei. În lucrarea *Învăţarea umană*, tradusă la noi în 1983, Thorndike consideră că procesul de transfer în învăţare se poate realiza la mai multe niveluri, putând fi un transfer de substanţă, de conţinut sau de procedee. Deprinderea de a citi şi de a scrie, de exemplu, se foloseşte la toate orele de curs şi în diverse situaţii cotidiene, în timp ce procedeul căutării cuvintelor în dicţionar are o sferă de aplicabilitate mai restrânsă. Autorul susţine ideea că, cu cât un individ transferă mai uşor informaţiile dintr-un domeniu în altul, cu atât coeficientul lui de inteligenţă este mai ridicat.

R. Gagné (1975) abordează problema transferului ca o condiţie a învăţării, numindu-l transfer lateral, înţeles ca o generalizare utilizată de elevi asupra unui ansamblu cuprinzător de situaţii, care au aproximativ acelaşi nivel de dificultate. De asemenea, Gagné identifică şi un transfer vertical, în cazul asimilării unor cunoştinţe mai complexe decât cele anterioare.

În psihologia contemporană transferul este înţeles ca „raport sau proces de interacţiune dintre două sisteme cu efect de transport sau transmitere a unui model dintr-unul în celălalt" (Popescu-Neveanu, P., 1976). Studiat iniţial în relaţia dintre deprinderile vechi şi cele în curs de formare, problema transferului s-a extins ulterior asupra întregului conţinut al învăţării: cunoştinţele anterioare influenţează învăţarea ulterioară. Opusul transferului este interferenţa, fenomen care apare atunci când se produce o interacţiune negativă, respectiv, cunoştinţele anterioare insuficient clarificate sau înţelese conduc la frânarea sau chiar împiedicarea asimilării unor noi cunoştinţe.

Metacogniţia este un instrument de transfer al cunoştinţelor. Transferul urmează să se producă în mod conştient, deoarece vorbim de un act voluntar, de reflecţie, de abstractizare şi generalizare. Elevii trebuie să facă în mod constant legături între diverse situaţii şi să degajeze similitudini sau diferenţe. Cunoştinţele despre învăţare şi factorii care afectează activitatea cognitivă şi monitorizarea funcţionării acesteia sunt cunoscute sub denumirea de metacogniţie.

Metacogniţia este un aspect fundamental al cogniţiei umane. Înţelegerea funcţionării cognitive nu poate avea loc fără a înţelege şi aspectele metacognitive ale acesteia: ce cunoştinţe avem despre funcţionarea cognitivă, cum ne evaluăm propriile cunoştinţe, cum selectăm strategiile de învăţare şi cum monitorizăm funcţionarea lor, când decidem schimbarea strategiei, etc. Interesul pentru studiul metacogniţiei a apărut mai întâi legat de conştiinţa propriilor capacităţi cognitive sau a funcţionării cognitive în general.

În 1976, Flavell desemnează prin metacogniţie cunoştinţele despre cogniţie, procese şi strategii de reglare a cogniţiei, abilitatea de reflectare conştientă în legătură cu percepţia, memoria, învăţarea, etc. Cercetările asupra metacogniţiei s-au intensificat odată cu dezvoltarea unor paradigme noi de cercetare şi a studiului aplicabilităţii practice a conceptului. Domeniul educaţional este unul din terenurile cele mai fertile pentru aplicarea conceptului de metacogniţie, impactul său fiind cu atât mai mare cu cât teoretizările actuale ale inteligenţei consideră metacogniţia o componentă definitorie a acesteia, iar studiile asupra dificultăţilor de învăţare au identificat ca sursă frecventă a deficienţelor de performanţă lipsa sau neutilizarea unor strategii metacognitive (Palincsar, A.S., 1998).

Metacogniţia se referă la cunoaştere şi la controlul pe care elevul îl exercită asupra propriei lui cunoaşteri şi asupra strategiilor pe care le foloseşte. Cunoaşterea şi controlul strategiilor cognitive se referă la capacitatea elevilor:

- de a-şi evalua cunoştinţele şi capacităţile de care au nevoie pentru a atinge obiectivele de învăţare;
- de a alege strategii potrivite şi eficiente de aplicare a cunoştinţelor şi abilităţilor;
- de a analiza acţiunile pe care le pot face pentru efectuarea sarcinii;
- de a aprecia gradul de înţelegere a cerinţelor sarcinii şi de a se raporta corect la necesităţile ce apar în demersul de învăţare.

În practica şcolară profesorii trebuie să-i ajute pe elevi să-şi însuşească următoarele categorii de cunoştinţe metacognitive:

- *cunoştinţele metacognitive legate de variabile personale* - se referă la cunoştinţele pe care o persoană le deţine despre propriile cunoştinţe, capacităţi cognitive şi modalităţi de procesare a informaţiei (cunoştinţe metacognitive intraindividuale), despre capacităţile cognitive, modalităţile de învăţare şi cunoştinţele altor persoane (cunoştinţe metacognitive interindividuale), precum şi despre funcţionarea cognitivă în general (cunoştinţe metacognitive generale), cum ar fi: capacitatea limitată a memoriei de lucru, rolul cunoştinţelor anterioare în înţelegerea unui text.
- *cunoştinţele metacognitive legate de sarcini* - cuprind cunoştinţe legate de tipurile de sarcini de învăţare şi activitatea intelectuală pe care o reclamă aceste sarcini. De exemplu, a şti că un text ştiinţific necesită în general o prelucrare mai adâncă decât un roman, că există o diferenţă între a citi activ şi a citi pasiv un text, că există o serie de algoritmi care stau la baza rezolvării problemelor de matematică, etc., sunt cunoştinţe care fac parte din această categorie de cunoştinţe metacognitive.

- *cunoştinţele metacognitive legate de strategii* - îl ajută pe elev cum să înveţe, cum să memoreze eficient, cum să-şi pună întrebări şi să caute răspunsuri, cum să se autoevalueze. Diferenţa dintre strategiile cognitive şi cele metacognitive rezidă în rolul pe care acestea îl îndeplinesc în realizarea unei sarcini cognitive. În timp ce strategiile cognitive sunt implicate direct în realizarea sarcinii (parafrazarea, extragerea ideilor principale, calculul operaţiilor, realizarea schemelor), strategiile metacognitive intervin în reglarea funcţionării cognitive (monitorizarea rezolvării sarcinii, evaluarea diferenţei dintre scop şi rezultat, selectarea strategiilor cognitive).

Cunoştinţele metacognitive nu sunt în mod fundamental diferite de alte tipuri de cunoştinţe stocate în memoria de lungă durată. Ele sunt relativ stabile şi verbalizabile, se achiziţionează şi pot fi ajustate odată cu experienţa. Cunoştinţele sunt considerate metacognitive atunci când sunt utilizate în mod activ în reglarea proceselor cognitive. De exemplu, un elev poate utiliza cunoştinţe (despre sine, despre tipuri de sarcini şi despre strategii) pentru planificarea modului de abordare a unui test de matematică: "Ştiu că eu (cunoştinţe despre sine) rezolv cu mai multă uşurinţă exerciţiile decât problemele de matematică (cunoştinţe despre sarcini), aşa că, voi rezolva mai întâi exerciţiile şi apoi voi trece la rezolvarea problemelor (cunoştinţe strategice)".

Cunoştinţele metacognitive pot fi categorizate în funcţie de tipul cunoştinţelor în: declarative, procedurale şi condiţionale (Palincsar, A.S., Brown, 1987).

Cunoştinţele declarative includ informaţii despre sine ca subiect al învăţării şi despre factorii care îi influenţează performanţa. Cercetările asupra cunoştinţelor metacognitive legate de memorie indică faptul că adulţii au mai multe cunoştinţe despre procesele cognitive asociate cu memoria decât copiii. În mod similar, elevii buni par să aibă mai multe date despre diferite aspecte ale procesului de memorie, decât elevii cu rezultate mai slabe (Gardner, 1998).

Cunoştinţele procedurale cuprind euristicile şi strategiile metacognitive, ca şi cunoştinţele legate de modul de aplicare a strategiilor cognitive. Persoanele care deţin un mare număr de cunoştinţe metacognitive procedurale realizează sarcinile cu un grad mai mare de automatizare, deţin un repertoriu mai larg de strategii şi le utilizează diferenţiat în rezolvarea problemelor. Exemple tipice de cunoştinţe procedurale sunt: modul de a realiza conexiuni şi de a categoriza informaţia.

Cunoştinţele condiţionale se referă la cunoaşterea locului şi motivelor pentru care se utilizează informaţiile declarative şi procedurale deţinute. De exemplu, elevii care învaţă eficient ştiu când şi ce tip de informaţie trebuie repetată (exersată). Informaţiile condiţionale sînt importante deoarece ajută elevii să realizeze o alocare selectivă a resurselor şi să folosească strategiile în mod eficient. Aceste cunoştinţe permit elevilor să se adapteze la cerinţele sarcinilor de învăţare.

O serie de cercetări recente din domeniul psihologiei cognitive au pus în evidenţă rolul deosebit pe care metacogniţia îl are în realizarea performanţelor superioare. Cu cât metacogniţia este mai dezvoltată, cu atât performanţele cognitive sunt mai înalte. Metacogniţia are rolul de a monitoriza şi controla desfăşurarea proceselor cognitive.

În cazul învăţării şcolare, metacogniţia intervine în următoarele momente: evaluarea dificultăţii unui conţinut ce trebuie învăţat şi adaptarea strategiilor de învăţare, în funcţie de aceasta; alocarea resurselor atenţionale şi de efort; diferenţierea între memorare şi învăţare; evaluarea progreselor în învăţare şi restructurarea strategiilor de învăţare; stabilirea reperelor de reuşită („ce înseamnă a şti lecţia").

De menţionat este faptul că, metacogniţiile elevului sunt în foarte mare măsură determinate de metacogniţiile profesorului. Acestea se pot identifica în modul în care profesorul abordează predarea şi evaluarea, în aspectele pe care pune accent, în criteriile de performanţă stabilite pentru notarea elevilor, în tipurile de întrebări formulate, etc. Ele sunt învăţate involuntar, implicit, de către elevi, devenind propriile lor metacogniţii şi sunt foarte rezistente le schimbare. Dacă, de exemplu, în predarea unei lecţii de istorie profesorul va insista mai mult asupra datelor (anul, ziua când a avut loc un eveniment) şi va prezenta lecţia ca o succesiune cronologică de evenimente, fără să acorde atenţie contextului şi semnificaţiei acestora sau relaţiilor explicative dintre evenimente, elevul va prelua acelaşi stil de prezentare şi înţelegere a istoriei.

Un alt exemplu ne arată că profesorii de matematică, în marea lor majoritate, se centrează exclusiv pe prezentarea procedurilor de rezolvare ale unui tip de probleme. Prin temele de casă ei solicită elevilor să rezolve cât mai multe probleme, cei care rezolvă cele mai multe şi în timp cât mai scurt fiind cei mai apreciaţi. Procedând în acest mod în mintea elevilor matematica înseamnă „a rezolva cât mai multe probleme pe minut". Foarte rar se întâmplă ca profesorul, atunci când prezintă o categorie de probleme, să arate legătura ei cu realitatea fizică, semnificaţia şi utilitatea rezolvării problemelor propuse. Şi mai rar se insistă pe teoria matematică subiacentă problemei sau pe necesitatea ca elevii înşişi să creeze probleme sau să discute teoriile matematice. Manualele de matematică sunt, în mare parte, simple colecţii de probleme şi algoritmi de rezolvare, rupte de realitate. Rezultatele se văd: de 20 de ani elevii români câştigă olimpiadele internaţionale de matematică, dar nici un olimpic nu a creat încă o teorie matematică nouă, originală. Suntem consumatori, nu creatori de matematici. Şcolile noastre consumă mii de probleme, zeci de culegeri, sute de exerciţii şi nu produc nici o teorie matematică. Câţi elevi ştiu să transcrie o situaţie reală de viaţă într-o problemă matematică?

Rezumând, stilul profesorului de abordare a domeniului său este involuntar preluat şi de elevi. Acest lucru este însă lăsat pe seama învăţării implicite. Tocmai de aceea este necesar ca profesorii, pornind de la conştientizarea propriului stil de abordare a unui domeniu şi a predării, adică de la metacogniţiile lor, să-i înveţe explicit, intenţionat pe elevi cum să abordeze un anumit conţinut, care sunt strategiile cele mai eficiente de învăţare a materiei, cum îşi pot monitoriza şi controla nivelul la care au ajuns în învăţare, cum să selecteze informaţiile relevante, etc.

Putem concluziona că între procesele psihice şi învăţare există relaţii de interdependenţă foarte strânse. Activitatea de învăţare antrenează şi implică toate procesele şi funcţiile psihice, de la percepţia observativă şi imaginile din reprezentare, la gândire, memorie şi imaginaţie şi limbaj, precum şi procesele afectiv-motivaţionale, volitive şi metacognitive. La rândul ei, învăţarea, mai ales în formele ei intensive (cognitiv-operaţională, creatoare, euristică, afectivă) contribuie la dezvoltarea şi structurarea proceselor psihice.

8.3. Condiţii externe ale învăţării şcolare

Învăţarea şcolară este influenţată de o serie de condiţii externe (prezentate în figura 8.1.), cum ar fi: personalitatea profesorului, clasa de elevi, mediul familial, social, etc. Dintre acestea, personalitatea profesorului are, de departe, o poziţie decisivă, deoarece de aceasta depinde şi realizarea celorlalte condiţii.

Statusul profesorului în societatea contemporană îl situează pe acesta în clasa de mijloc (Neculau, A., 1998), îi conferă prestigiu şi satisfacţii, vocaţia fiind unul din motivele de bază în alegerea acestei profesiuni. Personalitatea profesorului se construieşte continuu pe parcursul actului educativ, prin interacţiunea sa cu elevii. Profesorul mediază între cunoştinţele sintetizate în manuale şi alte suporturi de instruire şi subiectivitatea elevului, respectiv, capacitatea elevului de a asimila, prelucra şi stoca mesajele educaţionale primite, în vederea elaborării unor răspunsuri nuanţate personal. Profesiunea de educator este rezultatul unui proces îndelungat şi complex de pregătire, atât relaţional-intelectual, cât şi afectiv-motivaţional.

Se disting, în general, două categorii de calităţi care asigură eficienţa funcţiei educaţionale: calităţi generale (temeinică pregătire de specialitate pe fondul unei solide culturi generale, temeinică pregătire – teoretică şi practică – psiho-pedagogică) şi calităţi speciale, între acestea situându-se în prim plan vocaţia pedagogică. R. Hubert definea vocaţia pedagogică în următorii termeni: dragoste puternică şi statornică pentru copii; credinţa în valorile sociale, culturale, etice ale umanităţii şi ale comunităţii naţionale, conştiinţa misionară, conştiinţa responsabilităţii pe care şi-o asumă educatorul faţă de copil, faţă de patrie, faţă de umanitate.

Influenţa profesorului asupra activităţii de învăţare a elevilor se exercită prin abilităţi ca: selecţia, organizarea şi structurarea materiei de predat, capacitatea de a face materialul de învăţat accesibil, capacitatea de a comunica, de a îndruma învăţarea şi de a stimula motivaţia elevilor pentru învăţăre, de a crea un climat stimulativ la nivelul clasei de elevi, etc.

Clasa de elevi reprezintă un „labirint care cuprinde: muncă, succese şi eşecuri, tovărăşie sau izolare, o realitate prin intermediul căreia participanţii experimentează «realitatea lor socială» şi care le oferă cadrul pentru realizarea aspiraţiilor, speranţelor şi temerilor lor." (Larsen, O. B., 1995, citat de Stan, E.,1999).

Privită în sintalitatea sa, clasa de elevi dezvoltă (pe parcursul a patru ani, clasele V – VIII sau IX – XII), o cultură a clasei care, conform aceluiaşi autor, include: „proceduri de rutină, obiceiuri, norme, valori importante, ritualuri, mituri, modalităţi colective distincte prin intermediul cărora fiecare organizaţie socială dobândeşte şi menţine o stabilitate relativă".

În cadrul clasei de elevi pot fi identificate mai multe aspecte prin care aceasta se individualizează (Woolfolk, A., 1998), cum ar fi: modul de desfăşurare a procesului de învăţământ, conţinutul academic care face obiectul procesului de învăţare, elementele spaţio-temporale ale mediului în care se desfăşoară procesul de învăţare; maniera în care profesorul evaluează activitatea elevilor; „actorii" angajaţi în procesul de învăţare; interacţiunea concretă, dinamică, dintre „actorii" respectivi.

Dacă avem în vedere relaţiile care se stabilesc între profesor şi elevi, se pot identifica situaţii în care profesorul practică un tip de interacţiune cu un singur pol de decizie sau poate practica diseminarea unor responsabilităţi către elevi, transformându-i pe aceştia în participanţi responsabili la ceea ce se întâmplă în sala de clasă. Aceste relaţii se prefigurează încă de la primele ore, dar ele se concretizează cu fiecare întâlnire, scăpând astfel oricărei încercări de introducere a lor într-o schemă. Transformată în rutină, relaţia profesorului cu elevii se atrofiază, îşi pierde încărcătura educativă, generând nesfârşite situaţii conflictuale în sala de clasă (Stan, E., 1999).

Mediul familial, ca şi cel şcolar, se constituie într-un important factor al reuşitei şcolare. În familie copilul achiziţionează limbajul ca mijloc fundamental de comunicare umană şi un ansamblu de cunoştinţe elementare despre diverse aspecte ale realităţii. Prin intermediul familiei copilul participă la viaţa socială, progresiv, pe măsura formării capacităţilor de autonomie comportamentală. Tot familia îi prilejuieşte copilului o gamă largă de trăiri şi experienţe afective. Cele trei planuri: cultural, social şi afectiv, bine dozate, se constituie în condiţii externe ale învăţării şcolare sau, altfel spus, exprimă nivelul educogen al familiei. Familiile cu înalt nivel educogen asigură condiţii favorabile educaţiei copilului, au un climat relaţional şi afectiv stimulativ, se preocupă de pregătirea pentru viaţă a copilului, realizează o colaborare permanentă cu şcoala.

Factorii ergonomici şi de igienă ai învăţării se referă la adaptarea „exteriorului", a spaţiului şcolar, a laboratorului şcolar, a programului şcolar, etc. la „interior", respectiv, la particularităţile fizice, fiziologice şi psihologice ale elevilor. Ergonomia şcolară vizează caracteristici de arhitectură, de echipament (formă, dimensiune, estetica spaţiului), parametri ambientali (iluminat, zgomot, condiţii termice). Alte influenţe externe asupra învăţării provin din partea mediul social, local-urban, cercuri de prieteni, etc.

8.4. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării şcolare. Valorificare şi optimizare.

Învăţarea şcolară este eficientă atunci când, valorificând optim condiţiile interne şi externe, elevul va parcurge în mod corespunzător, un şir de „evenimente" specifice: percepţie, interiorizare, construire de structuri cognitive, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Aceste evenimente psihice se corelează strâns cu evenimentele logice ale fiecărei lecţii, deoarece: pentru o bună receptare a mesajelor didactice, profesorul se preocupă de captarea atenţiei şi interesul elevilor pentru ceea ce urmează să predea; ca să asigure înţelegerea şi interiorizarea noilor conţinuturi, profesorul asigură accesibilizarea acestora, în sensul prezentării lor pe „înţelesul elevilor"; în vederea formării noţiunilor şi operaţiilor logice, a memorării şi păstrării cunoştinţelor învăţate un timp cât mai îndelungat, profesorul e dator să-i determine de timpuriu pe elevi să utilizeze eficient reguli mnemotehnice, metode şi tehnici de muncă intelectuală, să dobândească autonomie şi responsabilitate personală.

Se poate observa din analiza celor două şiruri de evenimente implicate în învăţare (unele interne, psihologice şi celelalte externe, pedagogice), că doar abordate în corelaţie pot conduce la reuşita şcolară a elevului.

Pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor şcolare unii elevi apelează, conştient sau nu, la strategii de învăţare. Cei mai mulţi elevi însă, nu utilizează strategii eficiente de învăţare şi acest fapt se datorează unor multiple motive (Lemeni, G., 2001):

- nu sunt informaţi sau sunt informaţi greşit asupra condiţiilor de utilizare a strategiilor eficiente de învăţare. Mulţi elevi, chiar în liceu sau facultate, sunt neiniţiaţi din punct de vedere metacognitiv, spre exemplu, unii consideră că, pentru a obţine o performanţă bună, trebuie doar să depună mai mult efort la o materie, indiferent de modul cum procesează informaţia;
- au prea puţine informaţii anterioare care pot fi relaţionate cu cele noi, prin urmare întâmpină dificultăţi în înţelegerea materialului şi recurg la memorarea mecanică;
- sarcinile de învăţare nu necesită/nu permit utilizarea lor. Dacă profesorul cere învăţarea pe de rost a materialului sau timpul pus la dispoziţie este prea scurt, este contraproductiv pentru elevi să apeleze la strategii superioare de prelucrare a materialului, care sunt costisitoare sub aspectul timpului şi efortului depus;
- scopurile lor sunt inconsistente cu utilizarea strategiilor eficiente de învăţare. Elevii nu sunt întotdeauna interesaţi de înţelegerea materialului şi reţinerea informaţiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul lor poate să fie obţinerea unei note de trecere la un test sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt şi cu cât mai puţin efort;
- au o stimă de sine scăzută relativ la capacitatea lor de a învăţa în mediu academic. Aceşti elevi consideră că nu sunt capabili să înveţe indiferent de strategiile pe care le-ar utiliza şi evită în general sarcinile de învăţare. Ei recurg la autosugestii negative de genul: „Sunt uituc", „Degeaba învăţ că oricum nu înţeleg nimic", „Sunt prost", etc.

Pentru aceste cazuri intervenţiile pedagogice trebuie diferenţiate. Dacă elevii nu cunosc tehnici de învăţare eficientă, este necesar să li se ofere informaţii despre acestea şi să li se permită exersarea lor în cadrul orelor de curs. Dacă motivul este determinat de stima de sine scăzută în ceea ce priveşte capacitatea de achiziţie academică, atunci nevoile elevilor se situează în sfera autocunoaşterii, pentru creşterea stimei de sine şi stimularea motivaţiei.

În activitatea de învăţare, strategia exprimă deci „stilul cognitiv" individual, modul cum învaţă şi cum operează cu anumite categorii de cunoştinţe fiecare subiect care participă la o activitate de învăţare. Fiind reguli care dirijează activitatea intelectuală, strategiile învăţării nu sunt strict determinate de conţinutul instrucţiei, ci se raportează la comportamentul elevului în învăţare, la capacităţile sale de a acţiona într-un anumit mod şi nu altfel, în faţa unei sarcini cognitive (cum citeşte, cum ascultă, memorează, analizează sau interpretează informaţia stocată).

R. Gagné consideră că fiinţele umane învaţă numai dacă sunt puse în „situaţii de învăţare", respectiv, acea combinaţie de motive şi strategii caracteristice relaţiei pe care un elev o are cu conţinutul unei discipline şcolare şi prin care se asigură însuşirea unor cunoştinţe, competenţe intelectuale şi motorii, atitudini, valori morale, spirituale, estetice.

Se apreciază că există înclinaţii naturale spre una sau alta din cele trei situaţii de învăţare:

- *superficială* - de suprafaţă, caracterizată prin prezenţa controlului extern al învăţării (învăţarea este percepută în funcţie de evaluare, iar cunoştinţele ca un domeniu abstract şi rupt de realitate);
- *aprofundată* - implică prezenţa controlului intern al învăţării (învăţarea este percepută ca o fereastră prin care realitatea devine mai distinctă şi mai accesibilă);
- *strategică* - învăţarea este percepută ca un mijloc de afirmare a personalităţii şi caracterizată prin: expectanţe ridicate (note mari), organizarea timpului şi dozarea eforului pentru o eficacitate ridicată, organizarea condiţiilor favorabile studiului, utilizarea testărilor anterioare ca predicţii ale problemelor cu care se vor confrunta, atenţia orientată spre indicatorii cei mai importanţi de reţinut.

Situaţia de învăţare cu care avem mai multe afinităţi depinde, în primul rând, de factorii de personalitate (antecedente şcolare, motivaţie, sentimentul competenţei, tip de personalitate, concepţie asupra învăţării), dar şi de factori contextuali (modalităţi de învăţare, metode de evaluare). Bineînţeles că există, în general, o anumită stabilitate a situaţiilor. Astfel, elevii capabili de autoreglare au mai degrabă tendinţa să adopte situaţia de învăţare care le convine cel mai mult în contextul unei anumite discipline. Un profesor preocupat de calitatea şi durabilitatea cunoştinţelor predate va trebui să favorizeze o situaţie de învăţare aprofundată şi să descurajeze situaţiile de învăţare superficială, de suprafaţă, orientate spre simpla reproducere a cunoştinţelor rupte de realitatea cotidiană. O situaţie de învăţare strategică, în combinaţie cu o situaţie de învăţare aprofundată conduc la o asociere excelentă a rezultatelor şi calităţii învăţării.

În finalul apreciem că pentru reuşita învăţării, pentru dobândirea performanţelor dorite sunt importante atât predispoziţiile, aptitudinile, mecanismele de învăţare, adică tot ceea ce depinde de cel care învaţă, cât şi asigurarea condiţiilor externe pentru a-l stimula şi influenţa pe elev (metode, materiale didactice, stimuli exteriori), ceea ce este independent de cel care învaţă.

Rezumat

Învăţarea şcolară se află în centrul procesului educaţional, fiind definită ca proces de achiziţie mnezică, asimilare activă de informaţii (cunoştinţe), formare de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi atitudini. Din perspectivă psihologică, în decursul timpului, fiecare orientare majoră a acordat o atenţie deosebită procesului de învăţare, constituind o sursă de alimentare pentru practica educaţională. Reţinem, dintre principalele teorii ale învăţării: behaviorismul, asociaţionismul, gestaltismul, cognitivismul, constructivismul.

Din perspectivă pedagogică, învăţarea şcolară este abordată în triplă ipostază: ca proces, ca produs şi în funcţie de mai mulţi factori (condiţii). Învăţarea cunoaşte multiple structuri tipologice, pe tipuri, forme şi niveluri.

Învăţarea este influenţată de două mari categorii de factori: interni şi externi, a căror interacţiune optim valorizată are efecte asupra reuşitei şcolare. Factorii interni sunt structuraţi pe două grupe: biologici şi psihologici. Aceştia din urmă sunt prezentaţi, într-o ordine didactică: procese cognitive, procese reglatorii, funcţii, componente automatizate şi condiţii ale învăţării eficiente. Factorii externi, la fel de numeroşi, fac referire la rol-statusul profesorului, la mediul şcolar şi cel familial, precum şi la factorii ergonomici şi de igienă.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Definiţi învăţarea şcolară, ţinând cont de tripla sa ipostază: proces, produs şi funcţie de diverşi factori.
2. Enumeraţi principalele teorii ale învăţării şi evidenţiaţi progresul pe care acestea l-au adus în studiul învăţării.
3. Descrieţi influenţa pe care teoria behavioristă despre învăţare o are asupra: relaţiei profesor-elev, predării şi evaluării.
4. Detaliaţi caracteristicile unei clase care funcţionează ca o „comunitate de învăţare", pornind de la caracteristicile perspectivei socio-constructiviste asupra învăţării.
5. Inventariaţi condiţiile interne ale învăţării şi evidenţiaţi influenţa lor asupra performanţelor elevilor. Procedaţi în manieră similară pentru condiţiile externe ale învăţării.
6. Identificaţi conexiuni între condiţiile interne şi externe ale învăţării.
7. Cum procedaţi pentru a stimula motivaţia elevilor dumneavoastră pentru învăţare?
8. Cum vă asiguraţi de caracterul conştient şi nu mecanic al învăţării la elevii dumneavoastră?
9. Inventariaţi proceduri de acţiune ale profesorului pentru a-i determina pe elevi să practice o învăţare activă.

Bibliografie

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G.,(1981), *Învăţarea în şcoală*, EDP, Bucureşti
2. Bower, G.H., Hilgard, E.R., (1974) *Teorii ale învăţării*, EDP, Bucureşti
3. Cosmovici, A., (1996), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi
4. Gagné, R., (1975), *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti
5. Gardner H., (1998), *Les formes d'intelligence* , în Pour la science, nr.254
6. Golu, M. (2000), *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundaţiei, „România de Mâine", Bucureşti
7. Golu, P., (1985), *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti
8. Ionescu, M., Radu, I, (1995) *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
9. Iucu, R., (2001), *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi
10. Monteil, J.-M., (1997), *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi
11. Neculau, A., (1998), *Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului*, în Cosmovici, A. şi Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi
12. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti
13. Oprea, O., (1979), *Tehnologia instruirii*, EDP, Bucureşti
14. Palincsar, A. S., Brown, A. S (1987). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.* Cognition and Instruction
15. Palincsar, A..S. (1998). *Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning*, Annual Review of Psychology
16. Popescu-Neveanu, P., (1976), *Curs de psihologie generală*, Centrul de multiplicare al Univ. Bucureşti
17. Stan, E., (1999), *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti
18. Şchiopu, U., Verza, E., (1989), *Adolescenţa – personalitate şi limbaj*, Editura Albatros, Bucureşti
19. Şchiopu, U., Verza, E., (1981), *Psihologia vârstelor*, EDP, Bucureşti
20. Zlate, M., (1994), *Introducere în psihologie*, Casa de editură şi presă „Şansa" S.R.L., Bucureşti
21. Zlate, M., (2001), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iaşi
22. Zlate, M., (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi
23. Woolfolk, A. (1998), *Educational Psychology*, Allyn and Bacon

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 9
PREDAREA. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA PREDĂRII

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptele: predare, stil de predare, eficienţă şi eficacitate în predare, didactogenii;
- să analizeze relaţiile dintre predare-învăţare-evaluare;
- să analizeze stilurile de predare din clasificarea oferită prin prisma avantajelor şi dezavantajelor pe care le implică;
- să evidenţieze criterii de eficienţă ale predării şi ale comportamentului profesorului pornind de la analiza modelelor prezentate;
- să dezbată tipurile de didactogenii prezente în şcoală şi consecinţele lor.

Conţinut:

9.1. Conceptul de predare. Relaţii între predare-învăţare-evaluare
9.2. Predarea ca activitate de organizare şi conducere a situaţiilor de învăţare
9.3. Stiluri de predare
9.4. Modele de determinare a eficacităţii şi eficienţei predării şi a comportamentului didactic al profesorului

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: predarea, stiluri de predare, modele ale instruirii, eficienţa şi eficacitatea predării, didactogenii

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

9.1. Conceptul de predare. Relaţii între predare-învăţare-evaluare

Didactica modernă abordează procesul de învăţământ din perspectiva unităţii celor trei activităţi fundamentale: predarea, învăţarea şi evaluarea. În sens tradiţional, predarea este înţeleasă ca activitatea specifică profesorului de transmitere de cunoştinţe, gata elaborate, pe care elevii le recepteză în mod pasiv. Viziunea asupra predării s-a schimbat însă radical din perspectiva didacticii moderne. Astfel, predarea a depăşit limitele unei simple activităţi de comunicare, de transmitere de informaţii, extinzându-şi sfera prin integrarea acelor acţiuni şi operaţii sistematice întreprinse în vederea organizării, desfăşurării şi îndrumării optime a activităţii de învăţare desfăşurate de elevi.

A preda nu este sinonim cu a spune sau a dicta. A preda presupune:

- prezentarea unui material concret şi/sau verbal: date, informaţii, exemple, evenimente, modele materiale, modele ideale, etc.;
- organizarea şi conducerea unor activităţi în care să se valorifice materialul concret şi verbal oferit;
- acordarea de sprijin elevilor pentru a putea observa, analiza, compara, aplica, sintetiza, abstractiza şi reflecta;
- extragerea esenţialului (împreună cu elevii) şi fixarea lui în noţiuni, concepte, judecăţi, raţionamente;
- operaţionalizarea cunoştinţelor elevilor, prin conceperea şi rezolvarea de exerciţii şi probleme, de sarcini de instruire teoretice şi practice, prin organizarea activităţilor de muncă independentă, etc. (Ionescu, M., 2000).

Prin urmare, funcţiile predării se extind de la comunicarea sau transmiterea informaţiilor, care îşi păstrează un rol important, la activităţi de elaborare şi conducere, organizare şi dirijare a învăţării, de control şi evaluare, de decizie şi ameliorare, de cercetare şi inovare a procesului de învăţământ (Cerghit, I, 1988). În perspectivă modernă, actul predării presupune exercitarea de către cadrul didactic a rolului de designer (proiectant) şi de manager al experienţelor de învăţare şcolară.

I. Neacşu (1990) sintetizează câteva perspective importante din punctul de vedere al psihopedagogiei moderne asupra predării. Iată câteva dintre acestea:

- predarea implică producerea unui rezultat în conduita elevilor;
- rezultatele ce urmează să apară în mod necesar în urma unui proces de predare sunt legate de forţa de inducere a învăţării şi de producerea efectivă a acesteia;
- predarea implică învăţare când aspectul intenţional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;
- predarea capătă o structură funcţională şi eficientă în contextul celorlalte activităţi didactice, dacă şi numai dacă induce un proces real de învăţare, dacă îi motivează pe elevi să se implice în activităţi care necesită efort, înţelegere, asimilare de valori (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, atitudini), să realizeze transferuri şi aplicări creatoare;
- predarea este un proces secvenţial şi reversibil, în funcţie de nivelurile de înţelegere ale elevilor, de feed-back-ul existent, de gradul operaţionalizării obiectivelor educaţionale;
- predarea este un proces prescriptiv şi normativ, ceea ce presupune o particularizare şi o convertire a normelor, regulilor şi principiilor pedagogice în elemente practice de transmitere, însuşire şi actualizare a unor valori;
- predarea este un proces care facilitează dezvoltarea şi formarea personalităţii elevilor;
- predarea este o activitate complexă care include atât comportamente observabile şi măsurabile, cât şi comportamente interiorizate (atitudini, motivaţii, etc.).

În baza acestor aspecte predarea este definită ca o componentă a instruirii care constă în dirijarea învăţării elevului în vederea realizării anumitor obiective educative (Neacşu, I., 1990).

În procesul didactic cele trei activităţi: predarea, învăţarea şi evaluarea se întrepătrund şi se condiţionează reciproc. Predarea este privită ca o activitate ce se justifică în măsura în care determină un proces de învăţare din partea elevilor. În absenţa unui asemenea proces, predarea nu se legitimează, este lipsită de sens şi finalitate. Predarea, ca acţiune exterioară elevului nu generează în mod automat acţiunea de învăţare. Pentru ca aceasta să se producă, procesul predării trebuie să angajeze elevul într-un efort intelectual, să trezească resorturile afective şi volitive ale acestuia. Profesorului i se cere apropiere, dăruire, competenţă, iar elevului, disponibilitate, participare, perseverenţă. Fără această zonă de convergenţă predarea nu poate deveni condiţia unor schimbări în personalitatea elevului.

Eficienţa învăţării este condiţionată de calitatea actului de predare (identificarea obiectivelor, delimitarea conţinuturilor instruirii, accesibilizarea lor prin folosirea unei metodologii didactice adecvate şi prin îmbinarea cu mijloacele de învăţământ, etc.). La rândul ei, activitatea de învăţare, prin rezultatele ei (achiziţii cognitive, afectiv-motivaţionale, psihomotorii) influenţează nivelul de realizare şi ritmul de desfăşurare al predării. Prin urmare, predarea şi învăţarea sunt procese coevolutive, intim legate, progresele şi regresele la nivelul uneia având consecinţe asupra celeilalte (Neacşu, I., 2000).

Evaluarea este un proces de bază în instruire, alături de predare şi învăţare, care indică eficienţa, eficacitatea, progresul, reuşita, performanţa şcolară sau reversul acestora pentru fiecare elev, dar şi pentru profesor. Prin practica evaluării, profesorul urmăreşte modul de îndeplinire al obiectivelor urmărite, nivelul performanţelor atinse de elevi, gradul de stăpânire a materiei. Modul în care elevii au asimilat conţinuturile predate oferă totodată cadrului didactic posibilitatea de a identifica dificultăţile, neînţelegerile, erorile, confuziile sau lacunele acestora. Aceste informaţii constituie un feed-back preţios pentru profesor, sugerându-i modificările (reluări, extinderi, aprofundări, aplicaţii, etc.) necesare în desfăşurarea activităţilor următoare.

Procesul de evaluare permite nu doar cunoaşterea rezultatelor obţinute de elevi, ci şi aprecieri cu privire la proces, la modul eficient/ineficient de desfăşurare al acestuia. Evaluarea furnizează informaţii necesare reglării activităţii de predare şi învăţare. Astfel, rezultatele evaluării constituie un factor de reglare a activităţii pentru profesor (cum să-şi dozeze materialul, ce trebuie reluat, care sunt sursele de eroare, etc), dar şi pentru elev (cât şi cum să înveţe, cum să-şi regleze efortul de învăţare, etc.). În concluzie, eficienţa şi calitatea predării se reflectă în rezultatele învăţării, măsurate şi apreciate prin actul evaluării, care furnizează informaţii valoroase pentru un nou ciclu de instruire.

9.2. Predarea ca activitate de organizare şi conducere a situaţiilor de învăţare

Rolul fundamental al activităţii de predare a profesorului este de a declanşa şi de a întreţine activitatea de învăţare a elevilor. Multă vreme accentul s-a pus pe predare. Centrul de interes al pedagogiei moderne s-a deplasat însă spre învăţare, spre activitatea elevului.

Procesul de predare se desfăşoară întotdeauna într-un context, într-un spaţiu complex în cadrul căruia intervin mai multe variabile (vezi figura 9.1.), de care profesorul trebuie să ţină seama:

- obiectivele (de ce?) - conferă sens procesului de predare;
- psihostructura clasei de elevi (cui?) – exprimată prin particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, nivelul de pregătire, etc.
- conţinutul (ce?) – materia de studiat;
- metodologia didactică (cum?) - modalităţile de acţiune didactică la care recurge profesorul în predare;
- mijloacele de învăţământ (cu ce?) – obiecte, instrumente utilizate la clasă;
- locul de desfăşurare (unde?) – sau cadrul în care se desfăşoară activitatea: sala de clasă, laborator, atelier şcolar, etc.:
- timp (cât?) – durata desfăşurării procesului de predare.

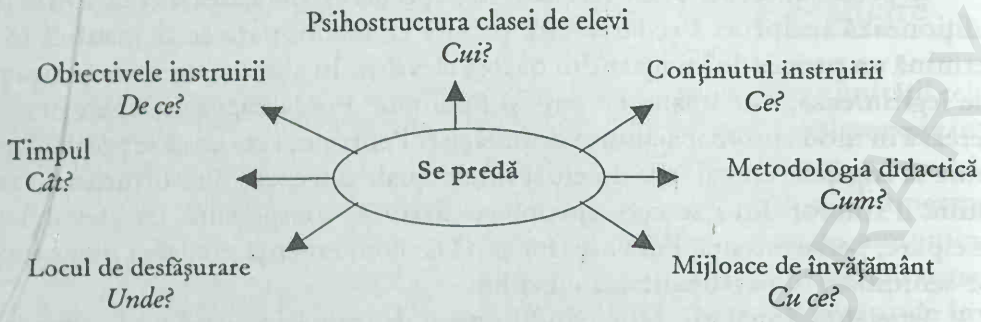


Figura 9.1. Variabilele spaţiului de instruire

Luând în calcul toate aceste variabile, profesorul impune un curs deliberat desfăşurării procesului de predare, scoţându-l din zona unei evoluţii spontane sau la voia întâmplării. În acest mod profesorul prevede/proiectează o succesiune progresivă şi interdependentă de situaţii de instruire, generatoare de experienţe de învăţare pentru elevi.

Predarea şi învăţarea au un caracter situaţional, se produc într-un anumit context (mediu şcolar, circumstanţe spaţio-temporale, factori socio-umani, metode şi mijoace disponibile, etc.). Acţiunea concomitentă a unor asemenea factori determină unicitatea fiecărei situaţii de instruire.

Sarcina fundamentală a profesorului este de a proiecta, organiza şi realiza situaţii de instruire care să iniţieze şi să întreţină învăţarea. A genera experienţe de învăţare eficientă, activă şi creativă pentru elevi înseamnă altceva decât simpla transmitere de cunoştinţe complete, bine organizate. Înseamnă mai degrabă crearea condiţiilor necesare dobândirii unor achiziţii personale, practicând o predare activizantă, cu scopul de a-i implica pe elevi în activitate, de a-i determina să înveţe şi să devină activi. Perspectiva unei asemenea predări multiplică şi diversifică acţiunile cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu elevii.

Cele mai importante acţiuni ale profesorului în contextul activităţii de predare sunt:

- **planifică** activităţile instructiv-educative (delimitează obiectivele educaţionale, selectează conţinuturile instruirii şi strategiile didactice, etc.);
- **organizează** activităţile din clasă (stabileşte formele de organizare a activităţii, succesiunea activităţilor);
- **comunică** informaţii, valori, iniţiază dialogul profesor-elevi;
- **conduce şi coordonează** activitatea desfăşurată în clasă, dirijează procesul însuşirii de cunoştinţe sau formării de atitudini, deprinderi;
- **îndrumă** elevii pe drumul cunoaşterii, prin intervenţii, recomandări;
- **motivează** elevii pentru învăţare, încurajează eforturile acestora;
- **consiliază** elevii în activităţile şcolare şi în cele extraşcolare;
- **evaluează** măsura în care obiectivele propuse au fost atinse (Iucu, R., 2000).

Considerând aceste acţiuni ale profesorului la nivelul activităţii instructiv-educative desfăşurate cu elevii se poate aprecia că procesul de predare presupune un management al activităţii de învăţare. Aceasta este de fapt şi condiţia pedagogică fundamentală a predării, respectiv determinarea învăţării.

9.3. Stiluri de predare

Stilul de predare reprezintă maniera specifică, particulară în care fiecare profesor realizează această activitate. E. Geissler (1977) definea stilul de predare ca moduri de comportament preferate şi care revin cu o anumită regularitate. Stilul de predare este personal, unic pentru fiecare profesor. D. Potolea (1989) consideră că stilul este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influenţă şi acţiune, prezintă o anumită consistenţă internă, stabilitate relativă şi apare ca produs al personalizării principiilor şi normelor care definesc activitatea instructiv-educativă.

Stilul de predare evidenţiază ceea ce este specific fiecărui profesor în realizarea activităţii sale. Strategiile didactice utilizate, particularităţile procesului de comunicare, gradul de dirijare a activităţii de învăţare a elevilor, comportamentele socio-afective, conducerea şi organizarea clasei, tehnicile motivaţionale folosite, sunt cele mai importante aspecte care conduc la configurarea stilului de predare al profesorului. Stilurile sunt foarte variate, eprimând la nivelul fiecărui cadru didactic sinteza unică a aspectelor anterior menţionate. În ciuda diversităţii lor, specialiştii domeniului au identificat tipologii ale stilurilor de predare. Prezentăm în continuare câteva dintre acestea.

În funcţie de ponderea pe care o au în optica profesorului, prescripţiile şcolare, factorul individual şi relaţia dintre aceste variabile, Getzels distinge trei stiluri de predare:

- **stilul normativ (nomotetic)** – dominat şi determinat de cerinţele şi normele instituţiei şcolare, fiind marginalizate trebuinţele elevului;
- **stilul idiografic (centrat pe elev)** – caracterizat prin recunoaşterea şi accentuarea importanţei în procesul didactic a factorilor psihici care definesc personalitatea fiecărui elev, a trebuinţelor şi disponibilităţilor sale;
- **stilul intermediar (tranzacţional)** – apreciat de autor ca fiind eficient pentru că are în vedere atât prescripţiile pedagogice (funcţiile predării, principiile didactice), cât şi factorii psihici specifici personalităţii fiecărui elev (citat de Postelnicu, C., 2000).

După atitudinea faţă de nou, distingem:

- **stiluri creative** – caracterizate prin receptivitatea profesorilor la ideile şi experinţele pedagogice noi, prin flexibilitate, comportament explorativ, independenţă în gândire, disponibilitate pentru a încerca noi practici sau idei;
- **stiluri rutiniere** – caracterizate prin conservatorism, rigiditate, dogmatism, înclinaţie spre convenţional, atitudini refractare în raport cu schimbarea.

După modalitatea de conducere a procesului de instruire, s-au conturat trei stiluri:

- **stilul democratic** (centrat pe profesor) – caracterizat prin încurajarea de către profesor a libertăţii de gândire, decizie şi acţiune a elevilor; stimularea iniţiativei elevilor şi a spiritului de independenţă; relaţii pozitive, de colaborare, stimulative cu elevii, etc.;
- **stilul autoritar** (centrat pe elev) – caracterizat prin control şi dirijare excesivă de către profesor a învăţării, autoritate impusă a profesorului, atitudine distantă faţă de elevi, formulare clară a cerinţelor, fără consultarea elevilor, etc.;
- **stilul laissez-faire** - identificabil prin permisivitate totală din partea profesorului, care este puţin preocupat de îndeplinirea sarcinilor, relaţii neutre cu elevii, fără implicare afectivă, elevii au deplină libertate de iniţiativă şi decizie, etc.

Având în vedere această tipologie ne putem întreba: „Care este stilul cel mai bun?" Trebuie spus însă că un stil ideal nu există. Cel mult putem vorbi de un stil mai eficient decât altul. Astfel, stilului autoritar i se reproşează controlul excesiv şi limitarea libertăţii de acţiune a elevilor, în timp ce stilului democratic i se recunoaşte o superioritate în asigurarea unui climat pozitiv de învăţare. Stilul laissez-faire este criticat mai ales pentru lipsa de implicare a profesorului.

Cercetările pe acest subiect (Stern, G., 1963, Gammage, Ph.,1971, Bennet, 1976, Deutsch, M., Mornstein, H., 1978) au evidenţiat următoarele aspecte:

- câştigurile cognitive ale elevilor sunt în mare măsură neafectate de tendinţele autoritare sau democratice ale profesorului;
- stilul democratic este mai favorabil dezvoltării atitudinilor sociale pozitive ale elevilor;
- din punct de vedere al satisfacţiei stilul centrat pe elevi este mai profitabil pentru elevi, deşi poate prezenta pericole pentru tineri sau copii foarte mici care au nevoie de un optimum de securitate;

- din punct de vedere al motivaţiei pe perioade mai mari şi al cultivării gândirii divergente, abordarea centrată pe elevi pare oarecum superioară;
- starea de spirit a elevilor din clasele centrate pe elevi este mai bună, dar în anumite condiţii conducerea autoritară este mai eficientă;
- pentru domeniile de bază ale pregătirii şcolare din ciclul primar, stilurile formale bazate pe dirijare şi control sistematic sunt superioare (după Potolea, D., 1989).

Prin urmare, nu se poate vorbi de o superioritate absolută a unui stil în raport cu celelalte. Există o serie de variabile (sarcinile de învăţare, ciclul de şcolarizare, particularităţi ale personalităţii elevilor şi ale grupului şcolar, etc.) care concură la opţiunea profesorului pentru un stil sau altul. Există situaţii în care un stil autoritar este mai adecvat decât unul democratic sau situaţii în care un stil laissez-faire poate avea eficienţă sporită. Nu există strategii şi stiluri de predare valabile pentru toate situaţiile educaţionale. De aceea, un raport control/independenţă adaptat realităţilor pedagogice, flexibilitatea şi adaptabilitatea comportamentului profesorului sunt mai apropiate de aprecierea valorii optime a stilului de muncă al profesorului (Dragu, A., 1996).

Putem aprecia că eficiente sunt acele stiluri adecvate specificului situaţiilor didactice. Aceasta înseamnă că activitatea profesorului presupune o importantă componentă decizional-strategică.

9.4. Modele de determinare a eficacităţii şi eficienţei predării şi a comportamentului didactic al profesorului

Recursul la criterii de eficienţă şi eficacitate în ceea ce priveşte activitatea de predare ne plasează în zona praxiologiei (teoria acţiunii eficiente), care postulează ideea de bază că orice activitate trebuie bine gândită şi făcută. Profesorul practician are nevoie de o asemenea perspectivă praxiologică pentru a adopta o conduită cât mai adecvată şi pentru a avea succes în acţiunile întreprinse.

Eficacitatea defineşte calitatea de a produce efectul (pozitiv) aşteptat. În situaţia în care produsele unei activităţi sunt pe măsura obiectivelor urmărite (sau mai bune decât acestea) acţiunea respectivă este considerată eficace (de calitate). În cazul activităţii de predare eficacitatea este un indicator care reflectă raportul concordant între obiectivele stabilite şi rezultatele obţinute (eficacitate dovedită).

Eficienţa priveşte raportul dintre ansamblul efectelor unei acţiuni, de o parte şi cel al resurselor utilizate, de altă parte. O activitate didactică poate fi eficientă dacă se consideră că rezultatele pe care le produce sunt în concordanţă cu condiţiile şi resursele de care a dispus. Prin urmare, atingerea finalităţilor propuse în activitatea instructiv-educativă indică eficacitatea predării, iar gestiunea optimă a resurselor pedagogice existente în vederea atingerii acelor finalităţi reflectă o predare eficientă.

Literatura pedagogică semnalează mai multe modele de acţiune eficientă în procesul instructiv-educativ. Un astfel de model este şi cel propus de Joiţa, E. (1998), care oferă repere de acţiune pentru profesorul care se formează sau se perfecţionează (vezi figura 9.2).

BCU IASI BIBLIOTECA UNIVERSITARA

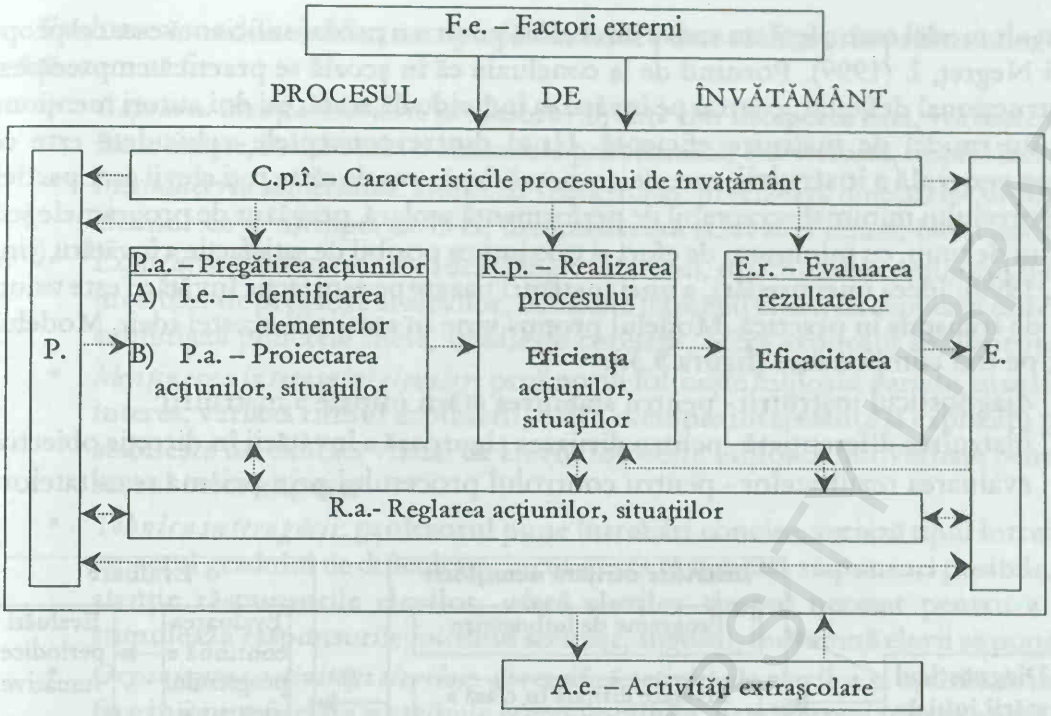


Figura 9.2. Modelul praxiologic al procesului de învăţământ (după Joiţa, E., 1998)

Componentele modelului sunt:

- F.e. – Factorii externi (sociali, economici, culturali, ştiinţifici) determină finalităţile învăţământului, conţinutul, resursele materiale, finanaciare, umane, concepţiile manageriale.
- C.p.î. – Caracteristicile procesului de învăţământ conturează premisele conceperii şi realizării acţiunilor didactice (caracterul formativ, informativ, logic, axiologic, normativ, sistemic, etc.).
- P.- Profesorul - principalul agent, conducător al acţiunilor de instruire.
- P.a. – Pregătirea acţiunilor are ca etape:
  a) I.e. - Identificarea elementelor necesare acţiunii: cunoaşterea finalităţilor (ideal, scopuri, obiective), a conţinuturilor (plan de învăţământ, programe, manuale), cunoaşterea resurselor (materiale, financiare, didactice, organizatorice) şi a condiţiilor (legislative, sociale).
  b) P.a. - Proiectarea acţiunilor: obiective (operaţionalizare, ordonare), conţinut (esenţializare, prelucrare, organizare), alegerea strategiilor de instruire şi a modalităţilor de evaluare.
- R.p. - Realizarea procesului de predare-învăţare-evaluare. Acţiuni: predarea, învăţarea, comunicarea, activizarea, integrarea mijloacelor de învăţământ, îmbinarea metodelor cu formele de organizare, stabilirea şi realizarea sarcinilor de lucru, tratarea diferenţiată, utilizarea timpului, alternarea strategiilor, luarea deciziilor, relaţii profesor-elevi, combaterea factorilor perturbatori.
- E.r.- Evaluarea realizării obiectivelor, a rezultatelor (calitate) şi a acţiunii (eficienţă).
- R.a. - Reglarea acţiunilor, prin evaluare continuă şi sumativă, prin conexiune inversă: acţiuni recuperatorii, de compensare şi de dezvoltare, reproiectarea acţiunilor ineficiente.
- E. – Elevul, ca obiect şi subiect al acţiunilor didactice, particularităţi individuale şi de vârstă, motivaţie, aptitudini, participare în instruire, nivelul atins în dezvoltare, etc. (Joiţa, E., 1998).

Modelul prezentat are o valoare explicativă, teoretică (prin identificarea elementelor esenţiale ale procesului didactic), dar şi una instrumentală, sugerând etapele pe care le are de parcurs profesorul pentru realizarea optimă a obiectivelor, demersurile concrete de realizat din perspectiva eficienţei activităţii sale.

Un alt model care oferă un cadru de analiză pentru o predare eficientă este cel propus de Jinga, I. şi Negreţ, I. (1999). Pornind de la concluzia că în şcoală se practică cu precădere un model instrucţional deficitar, centrat pe învăţarea individuală acasă, cei doi autori menţionaţi au dezvoltat un model de instruire eficientă. Unul dintre conceptele vehiculate este cel de **eficacitatea generală a instruirii**, care desemnează depăşirea de către toţi elevii care participă la instruire a nivelului minimal-acceptabil de performanţă şcolară, prevăzut de programele şcolare, în minimum de timp, cu minimum de efort şi maximum posibil de satisfacţie a învăţării (Jinga, I., Negreţ, I., 1999). Ideea unei predări, a unei instruiri bazate pe satisfacţia învăţării este valoroasă, dar dificil de transpus în practică. Modelul propus vine în sprijinul acestei idei. Modelul este structurat pe trei componente (figura 9.3.):

- diagnosticul instruirii - pentru stabilirea stării iniţiale a instruirii;
- instruirea diferenţiată - pentru dirijarea riguroasă a învăţării în direcţia obiectivelor;
- evaluarea rezultatelor - pentru controlul procesului prin prisma rezultatelor.

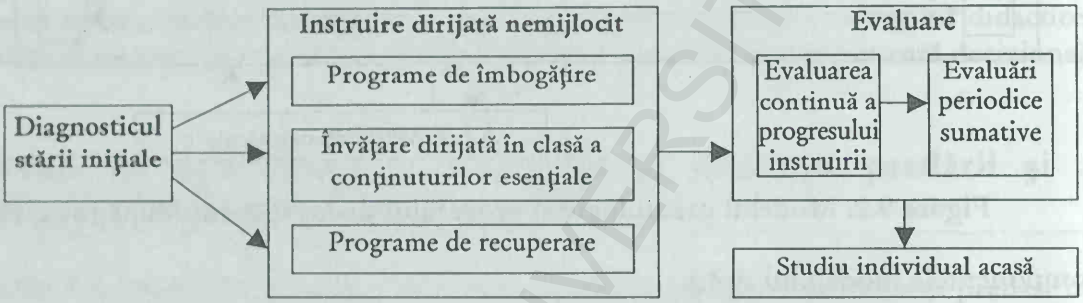


Figura 9.3. Componentele modelului instrucţional (după Jinga, I., Negreţ, I., 1999)

Prima componentă a modelului este diagnosticul instruirii, care se practică la începutul unui nou ciclu de instruire, cu ajutorul testelor predictive. Scopul acestei evaluări este de a identifica lacunele existente în pregătirea elevilor şi de a decide oportunitatea unor programe de recuperare. În cazul depăşirii considerabile a nivelului standard de performanţă se pot organiza programe de îmbogăţire.

A doua componentă – instruirea (dirijarea învăţării în clasă) este la rândul ei suplimentată de programe de recuperare sau de îmbogăţire a cunoştinţelor, prin studiu individual. Autorii modelului au în vedere atât proiectarea cât şi realizarea instruirii. În proiectarea instruirii, autorii recomandă parcurgerea de către profesor a patru etape: definirea obiectivelor, stabilirea resurselor necesare, elaborarea strategiilor şi a instrumentelor de evaluare. Practic, în concepţia autorilor, proiectarea instruirii implică descrierea unui drum de la obiective la rezultate.

În ceea ce priveşte realizarea activităţilor de predare-învăţare, modelul propune o serie de evenimente instrucţionale (care nu trebuie confundate cu etapele lecţiei) cu menirea de a asigura o creştere a motivaţiei învăţării. Acestea sunt: captarea atenţiei elevilor, enunţul obiectivelor urmărite, actualizarea „ancorelor" învăţării, prezentarea sarcinilor şi a situaţiilor de învăţare, dirijarea învăţării, obţinerea performanţelor, asigurarea conexiunii inverse, evaluarea formativă a progreselor, sarcini de studiu individual, asigurarea retenţiei şi a transferului. Multe dintre aceste evenimente coincid chiar cu etape ale lecţiei, însă în modelul prezentat acestea sunt văzute ca fenomene cu potenţial de stimulare a motivaţiei învăţării.

Acest model valorifică într-o manieră coerentă inovaţiile pedagogice, rezultate ale practicii şi cercetării psihopedagogice, de natură să inspire calitate şi eficienţă activităţii de predare. Promovează ideea unei predări prin obiective, pentru elevi şi oferă un punct de sprijin remarcabil pentru profesorii preocupaţi de eficacitatea activităţii lor. Modelele prezentate nu sugerează însă ideea unei aplicări mecanice a lor în practica didactică. Acestea sunt doar repere pentru profesori.

Evaluarea conduitei didactice a profesorului se poate realiza prin prisma unor criterii de eficienţă, cum ar fi:

- *Captarea atenţiei elevilor*: profesorul anunţă clar începerea orei, vorbeşte după ce s-a făcut linişte, instaurează o atmosferă prietenească, dar serioasă, inspiră încredere, etc.;
- *Introducerea subiectului*: arată clar tema lecţiei, precizează obiectivele urmărite, spune elevilor ce se aşteaptă de la ei, demonstrează relevanţa temei, face conexiuni, etc.;
- *Explicarea subiectului*: abordează logic subiectul, structurează conţinutul şi-l adaptează nivelului de pregătire al elevilor, defineşte termenii cheie, dă explicaţii clare şi concise, subliniază punctele cheie, stabileşte corelaţii, oferă explicaţii suplimentare, etc.;
- *Menţinerea interesului elevilor*: profesorul foloseşte mijloace variate, manifestă un viu interes, variază ritmul expunerii, oferă exemple interesante şi explicaţii pertinente, stabileşte un contact vizual cu elevii, foloseşte mijloace nonverbale pentru a întări sensul celor expuse;
- *Tehnica interogării*: profesorul pune întrebări concise, variază tipul întrebărilor sub aspectul gradului de dificultate, încurajează mai multe răspunsuri posibile, ascultă cu atenţie răspunsurile elevilor, oferă elevilor timpul necesar pentru a răspunde, stimulează răspunsurile folosind sondaje, sugestii, îndeamnă elevii să pună întrebări;
- *Organizarea activităţii elevilor*: diversifică activităţile elevilor şi tipurile de interacţiune, face instructaje clare şi atribuie responsabilităţi, urmăreşte şi înregistrează progresele elevilor, îndrumă elevii şi stimulează participarea celor mai timizi, readuce discuţiile la subiect în caz de divagaţii, urmăreşte comportamentul nonverbal al elevilor, invită elevii să-şi expună propria experienţă, punctele de vedere, menţine controlul şi disciplina clasei, etc.;
- *Utilizarea timpului*: foloseşte bine timpul, începe la ora fixată, încheie ora la timp;
- *Evaluarea*: este obiectiv, oferă elevilor informaţii clare despre cerinţele şi criteriile evaluării, notează răspunsul/lucrarea şi nu persoana, practică o evaluare transparentă, comunică nota şi o argumentează, stimulează îmbunătăţirea prestaţiilor elevilor, etc.

Predarea este o activitate care suportă amprenta personalităţii profesorului. De aceea, calităţi personale, cum ar fi: dinamism, sociabilitate, simţul umorului, încredere în sine, consecvenţă, adaptabilitate vin în sprijinul unei predări eficiente.

Vorbind despre eficienţa activităţii profesorului şi a comportamentului său aducem în discuţie şi reversul acesteia, respectiv ineficienţa, lipsa de calitate a actului didactic, greşelile pe care le fac profesorii cu consecinţe în primul rând asupra elevilor. Acestea circumscriu spaţiul **didactogeniei**, definită ca „rezultatul acţiunilor involuntare ale educatorilor de profesie, care determină efecte nedorite asupra elevilor, prezente în traume de natură diverse" (Poenaru, R., Sava, F., 1998). Autorii menţionaţi clasifică didactogeniile în două categorii:

- *didactogenii datorate personalităţii profesorului* (nu se poate stăpâni, se enervează, este irascibil, impulsiv, neatent, nerăbdător, răzbunător, este violent cu elevii, inconsecvent, lipsit de principialitate, etc.);
- *didactogenii datorate exercitării inadecvate de către dascăl a rolului ce-i revine* (nu stăpâneşte materia, nu cunoaşte sau ignoră particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, desconsideră alte discipline, subsolicită/suprasolicită elevii, nu manifestă înţelegere pentru elevi, induce o atmosferă tensionată la ore, nu apreciază corect elevii, etc.).

Există şi situaţii cu potenţial didactogen, spre exemplu: indispoziţia profesorului, suprasolicitarea, oboseala, probleme personale, greutăţi, griji, experienţă pedagogică redusă, etc. (Poenaru, R., Sava, F., 1998). Didactogeniile sunt nocive în primul rând prin efectele pe care le induc în ceea ce-i priveşte pe elevi (teama de şcoală, de profesor, traume de natură psihică sau morală, rămânere în urmă la învăţătură, lipsa de motivaţie, etc.). Cunoaşterea, recunoaşterea şi evitarea acestora în propria activitate este o obligaţie profesională a fiecărui profesor.

Rezumat

În sens tradiţional, predarea este înţeleasă ca activitatea specifică profesorului de transmitere de cunoştinţe, gata elaborate, pe care elevii le receptează în mod pasiv. Din perpectiva didacticii moderne însă, predarea presupune un complex de acţiuni care au ca finalitate organizarea şi dirijarea învăţării.

Stilul de predare reprezintă maniera specifică în care fiecare profesor realizează această activitate. În ciuda diversităţii lor (stiluri rutiniere sau creative, stilul democratic, autoritar sau laissez-faire, stilul normativ, centrat pe elevi sau tranzacţional, etc.) nu se poate vorbi de un stil ideal, ci doar de stiluri adecvate sau neadecvate, eficiente sau ineficiente în raport cu variabilele situaţiilor de instruire.

Atingerea finalităţilor propuse în activitatea instructiv-educativă indică eficacitatea predării, iar gestiunea optimă a resurselor pedagogice existente în vederea atingerii acelor finalităţi reflectă o predare eficientă. Există mai multe modele care oferă repere utile pentru profesori, în încercările lor de a construi acţiuni eficiente. În practica şcolară uneori ineficienţa este evidentă. Printre alte cauze aceasta poate fi generată şi de greşelile pe care le fac profesorii (didactogenii). Pentru a putea fi evitate de către profesori, acestea trebuie mai întâi cunoscute.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Reflectaţi la modul concret în care se realizează interacţiunile dintre predare-învăţare-evaluare în activitatea dumneavoastră didactică.
2. Identificaţi-vă stilul de predare. Evidenţiaţi avantajele şi limitele propriului stil de predare.
3. Realizaţi un eseu despre ceea ce înseamnă o predare eficientă.
4. Reflectaţi la eficacitatea şi eficienţa activităţii dumneavoastră prin prisma modelelor analizate în acest capitol.
5. Analizaţi-vă comportamentul didactic din perspectiva didactogeniilor. Identificaţi câteva greşeli şi reflectaţi asupra posibilităţilor de corectare a acestora.

Bibliografie

1. Cerghit, I., (1983), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti
2. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., (1988), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii Bucureşti
3. Cristea, S., (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti
4. Dragu, A., (1996), *Structura personalităţii profesorului*, E.D.P., Bucureşti
5. Geissler, E., (1977), *Mijloace de educaţie*, E.D.P., Bucureşti
6. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Presa Universitară Clujeană
7. Iucu, I., (2000), *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, Polirom, Iaşi
8. Jinga, I., Negreţ, I., (1999), *Învăţarea eficientă*, Editura Aldin, Bucureşti
9. Neacşu, I., (1990), *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
10. Poenaru, R., Sava, F., (1998), *Didactogenia în şcoală*, Editura Danubius, Bucureşti
11. Postelnicu, C., (2000), *Fundamente ale didacticii şcolare*, Editura Aramis, Bucureşti
12. Potolea, D., (1989), *Profesorul şi strategiile conducerii învăţării*, în vol. *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ* (coord. I. Jinga, L. Vlăsceanu), Editura Academiei, Bucureşti

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 10
METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definescă următoarele concepte: metodă de învăţământ, procedeu didactic, metodologie didactică, mijloace de învăţământ, tehnologie didactică, strategii didactice;
- să analizeze raporturile dintre conceptele anterior menţionate;
- să clasifice metodele de învăţământ;
- să analizeze metodele de învăţământ prin prisma avantajelor/limitelor lor;
- să ilustreze posibilităţi de aplicare a diferitelor metode de învăţământ la disciplina pe care o predau;
- să analizeze comparativ metodele de învăţământ tradiţionale şi metodele moderne;
- să dezbată direcţiile de modernizare a metodologiei didactice;
- să clasifice mijloacele de învăţământ;
- să ilustreze utilizarea mijloacelor de învăţământ în predarea disciplinei lor;
- să analizeze avantajele şi limitele instruirii asistate de calculator;
- să prezinte strategii didactice utilizate în predarea disciplinei de specialitate.

Conţinut:

10.1. Delimitări conceptuale: metodologie didactică, tehnologie didactică, strategie didactică, metodă de învăţământ, procedeu, miloc de învăţământ
10.2. Sistemul metodelor de instruire: clasificarea şi caracteristicile principalelor grupe de metode
10.3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă
10.4. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative, limite
10.5. Instruirea asistată de calculator - direcţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii
10.6. Strategiile didactice

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: metodologie, tehnologie, strategie, metode de instruire, procedee didactice, mijoace de învăţământ, instruire asistată de calculator

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

10.1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloace de învăţământ

Realizarea optimă a activităţii de predare-învăţare în vederea atingerii finalităţilor propuse, presupune utilizarea unui sistem coerent de căi, mijloace sau proceduri de acţiune didactică. Sintagmele: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc delimitează componentele procedurale, organizatorice şi materiale ale procesului instructiv-educativ.

Metodologia instruirii se referă la ansamblul metodelor şi procedeelor didactice utilizate în procesul de învăţământ. Ca teorie, metodologia instruirii vizează natura, funcţiile şi clasificarea metodelor şi procedeelor didactice. Metodologia instruirii prezintă o importanţă praxiologică, întrucât circumscrie dimensiunea acţională a procesului de învăţământ. Prin urmare, metodologia reprezintă teoria şi practica metodelor utilizate în procesul de învăţământ (Cerghit, I., 1997).

Conceptul **tehnologia instruirii** are două accepţiuni. În sens restrâns, se referă la mijoacele audio-vizuale utilizate în practica instructiv-educativă, iar în sens larg, se defineşte ca ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici şi relaţii dintre educator şi educat, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi în vederea atingerii obiectivelor (Cucoş, C., 1996). Dacă prima accepţiune restrânge domeniul tehnologiei didactice la aparatura utilizată în procesul de instruire, cea de-a doua extinde considerabil acest domeniu, prin evidenţierea conexiunilor dintre conţinuturi, metode, mijloace de învăţământ, forme de organizare a activităţii didactice. Dintr-o astfel de perspectivă, tehnologia instruirii presupune intercorelări necesare ale componentelor procesului de învăţământ, reprezentând „un mod sistematic de proiectare, realizare şi evaluare a întregului proces de predare şi învăţare" (Ionescu, I., Radu, I., 1995). Autorii menţionaţi delimitează în interiorul tehnologiei didactice două subdiviziuni: metodologia activităţii didactice şi mijloacele de învăţământ.

Strategia didactică reprezintă un mod de combinare şi organizare a metodelor şi mijloacelor de învăţământ în vederea atingerii obiectivelor propuse. Strategia didactică presupune alegerea unor metode, mijloace de instruire în raport cu obiectivele urmărite, conţinutul abordat, timpul disponibil, caracteristici ale profesorului şi ale elevilor, spaţiul şcolar, etc.

Metoda didactică se referă la drumul sau calea de urmat în activitatea profesorului şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor instruirii. Metodele utilizate în procesul instruirii sunt variate, servind unor scopuri care pot viza transmiterea şi asimilarea de cunoştinţe, dezvoltarea de calităţi intelectuale, morale sau abilităţi practice, controlul dobândirii cunoştinţelor şi a formării abilităţilor. Metodele sunt „modalităţi de acţiune, cu ajutorul cărora elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, îşi însuşesc cunoştinţe, îşi formează priceperi şi deprinderi, aptitudini, atitudini" (Ionescu, M., Radu, I., 1995).

O componentă a metodei este **procedeul didactic**. O metodă poate fi considerată un sistem de procedee didactice selecţionate în funcţie de caracteristicile situaţiei de învăţare în care se aplică. Aşadar, metoda este un concept mai cuprinzător, în timp ce procedeul este o tehnică mai limitată de acţiune, un element de sprijin sau un mod concret de valorificare a acesteia. De exemplu, în cazul unei lecţii în care metoda dominantă este expunerea, un exemplu bine ales poate să concretizeze o idee sau un concept, contribuind la eficienţa acestei metodei. Chiar şi metodele pot deveni procedee în contextul utilizării altei metode. De exemplu, într-o lecţie în care predomină expunerea profesorului, efectuarea unui experiment poate interveni ca simplu procedeu demonstrativ. Alese cu grijă, procedeele pot spori valoarea şi eficienţa metodei în care se integrează.

Ca şi componentă a tehnologiei didactice, **mijloacele de învăţământ** reprezintă „ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice, etc., selectate şi adaptate pedagogic la nivelul metodelor şi procedeelor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare" (Cristea, S., 1998). Selecţia mijoacelor de învăţământ în procesul instruirii este determinată de obiectivele propuse, de conţinutul abordat, de metodele şi procedeele didactice utilizate.

10.2. Sistemul metodelor de instruire: clasificarea şi caracteristicile principalelor grupe de metode

Literatura pedagogică semnalează existenţa unor metode variate în practica educaţională. Taxonomia[1] metodelor se dovedeşte a fi o operaţie utilă şi necesară în contextul unei asemenea varietăţi. Trebuie precizat că există mai multe clasificări care sunt operante pentru situaţiile de instruire. Criteriile de clasificare sunt diverse, iar încadrarea unei metode într-o clasă nu este definitivă, ci prezintă un aspect dinamic, datorită schimbărilor pe care acesta le poate suporta în raport cu o situaţie concretă de instruire. De exemplu, o metodă tradiţională poate căpăta nuanţe de modernitate, dacă procedeele care o compun sunt inedite.

Având în vedere literatura pedagogică pe acest subiect (Cerghit, I., 1997, Cucoş, C., 1997, Ionescu, M., 2000) oferim mai multe clasificări.

În raport cu izvorul sau sursa cunoaşterii, se disting:

1. Metode de transmitere şi însuşire de cunoştinţe:
   - Metode de comunicare orală:
     - Metode expozitive: povestirea, explicaţia, prelegerea, etc.
     - Metode conversative: conversaţia, dezbaterea, asaltul de idei, problematizarea;
   - Metode de comunicare scrisă: lectura, munca cu manualul.
   - Metode de comunicare interioară: reflecţia personală, introspecţia.
2. Metode de explorare, de cercetare a realităţii:
   - Metode de explorare directă: observaţia, experimentul, studiul de caz.
   - Metode de explorare indirectă: demonstraţia, modelarea.
3. Metode bazate pe acţiune:
   - Metode de acţiune reală: exerciţiul, lucrări practice, algoritmizarea, proiectul.
   - Metode de acţiune simulată: joc didactic, joc de rol, simularea.
4. Instruirea asistată de calculator.

Din punct de vedere istoric există:

- Metode tradiţionale, clasice (expunerea, conversaţia, etc.);
- Metode moderne (problematizarea, asaltul de idei, instruirea asistată de calculator).

În raport cu modalitatea principală de organizare a cunoştinţelor, se disting:

- Metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- Metode intuitive, care permit o cunoaşterea concret-senzorială a realităţii.

După gradul de angajare a elevilor în activităţi, există:

- Metode pasive, centrate pe transmiterea de cunoştinţe, pe ascultare pasivă.
- Metode active, care presupun activităţi de explorare, interogare, reflecţie, etc.

În funcţie de modul de abordare a cunoaşterii distingem:

- Metode algoritmice, bazate pe abordarea secvenţială, pas cu pas a realităţii.
- Metode euristice, bazate pe descoperire, pe problematizare şi rezolvare de probleme.

După funcţia didactică îndeplinită:

- Metode de predare şi comunicare;
- Metode de fixare şi consolidare;
- Metode de verificare şi apreciere a rezultatelor activităţii.

---

[1] Taxonomia (lb.gr. taxis= ordine, nomos= lege) este teoria ce vizează regulile, criteriile clasificărilor.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

După forma de organizare a activităţii se disting:

- Metode frontale, cu întreaga clasă;
- Metode de grup;
- Metode individuale, pentru fiecare elev în parte.

Clasificările prezentate sunt orientative şi au rolul de a asigura o viziune de ansamblu asupra variantelor metodologice existente, precum şi de a delimita tendinţele şi orientările majore la nivelul acestui domeniu. Cunoscând taxonomia metodelor de instruire, cadrul didactic se poate orienta spre un registru variat şi dinamic de posibilităţi metodologice.

10.3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă

În continuare vom prezenta câteva dintre metodele didactice mai des utilizate, precum şi cerinţele de aplicare eficientă a acestora în practica instructiv-educativă.

METODE DE COMUNICARE

Metodele expozitive constau în prezentarea orală a unei teme de către profesor, într-o unitate de timp determinată, în acord cu prevederile programei şcolare. Metodele expozitive cunosc mai multe variante, cum ar fi: povestirea, explicaţia, prelegerea.

Povestirea constă în descrierea sau nararea unor fapte, evenimente, întâmplări sau personaje. Valoarea povestirii depinde de respectarea unor cerinţe, ca de exemplu: claritatea expunerii, asigurarea unui caracter emoţional, limbajul expresiv al profesorului, utilizarea materialului intuitiv adecvat (imagini, tablouri, etc.). Povestirea asigură participarea afectivă a elevilor, stimulează imaginaţia, uşurează înţelegerea lucrurilor şi desprinderea esenţialului. Este o metodă folosită în special la clasele mici (I-IV), dar îmbinată cu alte metode se poate regăsi şi la clasele mai mari în predarea unor discipline, ca: limba maternă, istorie, geografie, etc.

Explicaţia este o metodă de expunere verbală, care constă în analiza şi argumentarea logică a faptelor sau cunoştinţelor. Comparativ cu povestirea, metoda explicaţiei solicită în mai mare măsură operaţiile gândirii: analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea, abstractizarea. Utilizată şi la clasele mici, dar într-o formă adecvată vârstei, metoda explicaţiei este mai des utilizată la clasele mai mari, deoarece capacitatea de recepţionare a unui discurs ştiinţific se bazează pe gândirea logică. Explicaţia se îmbină cu alte metode, ca: observaţia, conversaţia, demonstraţia.

Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mare de cunoştinţe, bine organizate şi sistematizate, utilizând modalităţi ştiinţifice de prezentare şi interpretare (ipoteze, teorii, argumentare logică, etc.). Această metodă se utilizează la clasele liceale (deoarece presupune maturitate receptivă a elevilor) şi la nivelul învăţământului superior. Pentru a asigura caracterul logic şi sistematic al prelegerii, profesorul se poate ghida după un plan orientativ.

Metodele expozitive îşi găsesc o poziţie deplin justificată în câmpul metodelor de instruire în baza unor *virtuţi* evidente. Iată câteva avantaje ale metodelor expozitive:

- oferă o cale scurtă, rapidă şi economică de învăţare comparativ cu alte metode;
- asigură transmiterea unui volum mare de informaţii - există cunoştinţe (fapte istorice, teze filosofice, etc.) care nu pot fi supuse unei verificări directe sau imediate de către elevi;
- constituie o ocazie pentru profesor de a oferi modele de gândire ştiinţifică, de abordare a unei realităţi, de argumentare şi sistematizare a informaţiei;
- oferă un punct de plecare spre o cunoaştere mai aprofundată, spre studiu individual;
- dispun de o mare flexibilitate (în raport cu tema abordată, cu nivelul intelectual al auditoriului, cu resursele de timp sau condiţiile materiale);
- favorizează fenomenul de „contagiune", prin faptul că mai mulţi elevi aderă la ideile, convingerile sau atitudinile prezentate de profesor în expunere (Cerghit, I., 1997).

BCU IAŞI UNIVERSITY LIBRARY

În pofida acestor avantaje, metodele expozitive au fost adesea criticate, ceea ce a condus la o diminuare a frecvenţei utilizării lor în şcoală. Aceste critici au în vedere mai multe *limite şi dezavantaje* ale metodelor expozitive. Iată câteva dintre acestea:

- încurajează formalismul, supraverbalismul şi superficialitatea în învăţare;
- transmit în mod autoritar cunoştinţe într-o formă gata elaborată;
- sunt centrate pe activitatea profesorului;
- solicită o redusă participare a elevilor în instruire, ceea ce predispune la pasivism, absenţa spiritului critic, oboseală, plicitiseală, lipsa atenţiei, etc.
- se bazează pe o comunicare unidirecţională, feed-back slab;
- nu permit o diferenţiere a actului de predare-învăţare, în raport cu capacităţile elevilor (Cerghit, I., 1997).

Având în vedere aceste dezavantaje, o inventariere a posibilităţilor de optimizare a metodelor expozitive este absolut necesară. Iată câteva cerinţe în acest sens:

- adecvarea actului comunicării pe care îl presupun metodele expozitive la nivelul experienţei lingvistice şi de cunoaştere a celor cărora li se adresează (claritate, coerenţă, precizie, plasticitate, etc.);
- asigurarea caracterului ştiinţific al conţinutului şi esenţializarea cunoştinţelor după valoarea lor cognitivă şi didactică;
- alternanţa strategiilor de prezentare a materiei: inductivă (de la particular la general) şi deductivă (de la general la particular);
- imprimarea unei note activizante sau euristice, prin recursul la întrebări, luări de poziţie, încercări de problematizare, emiterea de ipoteze, judecăţi de valoare, etc.;
- utilizarea exemplificărilor care pot sprijini gândirea şi imaginaţia;
- introducerea în timpul expunerii a unor mijoace adecvate de expresie ştiinţifică (diagrame, scheme, planuri, desene, formule, etc.) şi a mijoacelor demonstrative (proiecţii, filme, etc.);
- utilizarea unor surse suplimentare de informaţie (citate, documente autentice, fragmente din lucrări, mărturii ale epocii, etc.);
- distribuirea în prealabil a unor materiale-suport (texte, rezumate, scheme, etc.) de care elevii se vor folosi pe parcursul expunerii (Cerghit, I., 1997).

Respectarea acestor cerinţe asigură o eficienţă sporită metodelor expozitive. De asemenea, introducerea în practică a noilor variante expozitive (expunerea cu oponent, prelegerea-dezbatere, etc.) se înscrie pe direcţiea optimizării acestei categorii de metode. Spre exemplu, **expunerea cu oponent** este o variantă dramatizată a expunerii, care presupune prezenţa unui al doilea cadru didactic sau a unui elev bine documentat, care intervine în cursul expunerii punând întrebări, făcând observaţii, susţinând puncte de vedere opuse celor prezentate, provocând profesorul la dialog. Această manieră de tratare a unei teme înviorează mersul expunerii, permite identificarea dificultăţilor conceptuale şi rezolvarea problemelor.

În spiritul aceloraşi nevoi de optimizare a metodelor expozitive, **prelegerea-dezbatere** oferă posibilitatea de a combina expunerea cu momentele de dezbatere. Astfel, după o prezentare de aproximativ 20-30 minute, în cadrul căreia se prezintă idei, fapte, evenimente, etc., profesorul pune întrebări legate de ceea ce s-a prezentat cu scopul de a facilita înţelegerea, interpretarea sau chiar aplicarea celor expuse. Această metodă favorizează o participare activă a elevilor la analiza şi dezbaterea unor idei sau teze prezentate în alocuţiunea profesorului. Este o metodă practicată mai ales în cadrul cursurilor de perfecţionare, de specializare pentru adulţi.

Metodele conversative constau în realizarea de interacţiuni verbale între profesori şi elevi în vederea atingerii obiectivelor prestabilite. Metodele conversative sunt utilizate în educaţie încă din vremea lui Socrate (469-399 î.e.n.), care a promovat maieutica (arta de a face să iasă la lumină adevărul, printr-un şir de întrebări oportun puse). Transpusă în plan didactic, arta de a „moşi" adevărul a devenit metoda socratică sau metoda conversaţiei euristice.

Conversaţia euristică se bazează pe o succesiune de întrebări puse de profesor în alternanţă cu răspunsurile elevilor, care conduc spre aflarea unui adevăr sau a unei noutăţi pentru elevii antrenaţi în procesul învăţării. Cu ajutorul întrebărilor elevii sunt sprijiniţi să investigheze informaţiile deja existente în mintea lor, pentru ca pe baza acestora să descopere noi adevăruri, să rezolve probleme, etc. Această metodă se poate utiliza în condiţiile în care elevii au o experienţă de cunoaştere, care le permite să acceadă la noi concluzii, corelaţii sau soluţii, ca de exemplu atunci când o lecţie se desfăşoară pe bază de material intuitiv sau pe baza studiului individual ale elevilor. De asemenea, lecţiile de recapitulare şi sinteză sau cele care urmează după investigaţii pe teren ale elevilor se pretează la utilizarea conversaţiei euristice. În schimb, atunci când elevii îşi însuşesc un material absolut nou (date, denumiri, evenimente, fenomene, etc.) despre care nu au informaţii anterioare, posibilitatea de utilizare a acestei metode este diminuată.

Dacă metoda conversaţiei euristice este în spiritul învăţământului modern, conversaţia catehetică (bazată pe simpla reproducere de către elevi a unor cunoştinţe anterior asimilate), este specifică învăţământului tradiţional. Rolul de bază al conversaţiei catehetice este de examinare a cunoştinţelor elevilor. Succesiunea de întrebări jalonează însă strict, dirijist dialogul profesor-elevi, creând doar iluzia participării elevilor în procesul didactic.

Metoda conversaţiei cunoaşte şi alte variante, cum ar fi: conversaţia introductivă, conversaţia de fixare şi consolidare, conversaţia de recapitulare şi sistematizare, conversaţia de verificare şi evaluare.

Eficienţa dialogului didactic dintre profesor şi elevi este condiţionată de calitatea întrebărilor şi răspunsurilor. În practica şcolară se utilizează mai multe categorii de întrebări, care pot fi clasificate după criterii diferite. O modalitate de clasificare este următoarea:

- *întrebări reproductive* (mnemotehnice, care fac apel la memorie, de tipul: „Ce este...?", „Ce aţi avut de învăţat?", etc.);
- *întrebări reproductiv-cognitive* (vizează oferirea unui anumit răspuns formulat în prealabil de profesor, ca de ex.: „Ce...?", „Cine...?", „Unde...?", „Când...?");
- *întrebări productiv-cognitive* (permit mai multe variante de răspuns; de ex.: „De ce...?, „Cum se explică...?", „Ce se întâmplă dacă....?", etc.).

Didactica modernă are în vedere promovarea întrebărilor care solicită gândirea de ordin superior, cum ar fi cele productiv-cognitive. Întrebările au mai fost clasificate în: *convergente* (care îndeamnă la analize, sinteze, comparaţii, etc.), *divergente* (exersează gândirea pe traiecte inedite, originale) şi *de evaluare*, care solicită emiterea judecăţilor de valoare (Cerghit, I., 1997). O modalitate de analiză şi clasificare a tipurilor de întrebări o reprezintă *taxonomia interogării a lui Bloom*. Redăm în tabelul 10.1. tipurile de întrebări în baza acestei taxonomii şi câteva exemple:

Nivelul	*Ce solicită?*	*Exemple*
Cunoaştere	redarea din memorie a cunoştinţelor	Cine a descoperit America? La ce temperatură fierbe apa?
Comprehensiune	exprimarea şi explicarea unei idei cu cuvinte proprii, oferirea exemplelor	Despre ce este vorba în poemul „Epigonii" de M. Eminescu? Care este diferenţa dintre longitudine şi latitudine?
Aplicare	utilizarea algoritmilor în rezolvarea problemelor	Cum putem calcula aria trunchiului de piramidă având în vedere formula învăţată?
Analiză	explicarea unor relaţii, cauze, efecte, motive	De ce unii copaci îşi pierd frunzele în timpul iernii?
Sinteză	combinarea mai multor idei într-o idee nouă; rezolvarea problemelor în mod creativ, predicţii	Cum s-ar putea rezolva problema poluării mediului? Ce s-ar întâmpla dacă stratul de ozon ar fi distrus?
Evaluare	elaborarea unor judecăţi de valoare, aprecieri	Care credeţi că este cel mai reprezentativ roman al lui M. Preda?

Tabelul 10.1. Clasificarea întrebărilor după taxomomia lui Bloom

Cercetările în domeniul tehnicilor de interogare ale profesorilor arată că cele mai multe solicitări ale acestora se înscriu în zona primelor nivele ale taxonomiei lui Bloom. Cerinţele didacticii moderne conduc însă spre imperativul exploatării nivelelor superioare ale acestei taxonomii, ceea ce ar permite încurajarea inteligenţei productive, a speculaţiilor de idei, a spiritului critic al elevilor, ca şi accentuarea caracterului euristic al conversaţiei.

Pe lângă aspectele de conţinut, este necesar ca întrebările să îndeplinească şi anumite cerinţe pedagogice, cum ar fi:

- să fie clare, precise, corecte din punct de vedere logic şi gramatical;
- să fie formulate într-o succesiune logică;
- să fie diversificate sub aspectul conţinutului (cu accent pe întrebările care solicită gândirea);
- să încurajeze un dialog plurirelaţional (profesor-elev-elev sau elev-profesor-elev);
- să se acorde timp de aşteptare între întrebare şi răspuns (minim trei secunde);
- să se reformuleze întrebarea dacă nu a fost înţeleasă, să se adreseze întrebări ajutătoare/auxiliare, dacă este cazul;
- să nu solicite răspunsuri monosilabice (de tipul „Da", „Nu");
- să nu inducă deliberat o eroare (întrebări gen-cursă, viclene);
- să fie încurajaţi elevii să-şi pună şi să pună întrebări.

La rândul lor şi răspunsurile trebuie să îndeplinească cerinţe de eficienţă, cum ar fi:

- să fie corecte, precise din punct de vedere al conţinutului;
- să fie exprimate clar şi coerent;
- să fie în acord cu sensul întrebării;
- să reflecte înţelegerea şi prelucrarea informaţiilor şi nu doar reproducerea lor mecanică.

Iniţiativa conversaţiei poate să aparţină, deopotrivă profesorului, dar şi elevilor. În practica şcolară, conversaţia se utilizează în combinaţii cu alte metode, cum ar fi: demonstraţia, observaţia, problematizarea. Datorită multitudinii ipostazelor în care se prezintă metoda conversaţiei are o largă aplicabilitate în spaţiul şcolar.

O altă metodă care intră în categoria metodelor conversative este **dezbaterea**. Aceasta se referă la un „schimb reciproc şi organizat de informaţii şi idei, de impresii, de păreri, de critici şi de propuneri în jurul unei teme" (Cerghit, I., 1997). În cursul dezbaterii elevii îşi exprimă punctele de vedere cu privire la tema abordată, fac comentarii, interpretări, acceptă sau resping idei, formulează concluzii sau ipoteze, iau decizii şi adoptă atitudini. Toate aceste activităţi conferă metodei dezbaterii un caracter activ, stimulând participarea directă a elevilor la desfăşurarea procesului didactic.

Metoda dezbaterii permite intensificarea intercomunicării în cadrul grupului de elevi, sprijină formarea deprinderilor de cooperare, crează o atmosferă de deschidere şi receptivitate, valorifică experienţa de cunoaştere şi capacităţile intelectuale ale elevilor.

Principalele limite ale metodei sunt legate de următoarele aspecte:

- ritmul asimilării informaţiei este mult mai redus;
- inhibiţia elevilor care sunt mai timizi, mai rezervaţi şi care nu se implică;
- subiectivitatea părerilor exprimate, mai ales pe fondul unor informaţii insuficiente despre subiectul dezbaterii;
- tendinţa unor elevi de a-şi impune propria părere (Cerghit, I., 1997).

Având în vedere avantajele şi limitele metodei dezbaterii, autorul citat consideră că reuşita unei dezbateri este condiţionată de mai multe aspecte, cum ar fi: informaţii temeinice ale elevilor despre subiectul abordat, capacitatea de a înţelege punctele de vedere ale celorlalţi, climatul socio-afectiv favorabil la nivelul grupului de elevi, asigurarea unui număr optim de participanţi (15-20 de participanţi), dispunerea participanţilor în cerc sau semicerc.

Foarte important este şi rolul moderatorului (profesorul) care prezintă subiectul dezbaterii, creează un orizont de discuţie prin sesizarea unor situaţii-problemă, intervine pentru impulsionarea dezbaterii, pentru sistematizarea argumentelor şi extragerea concluziilor, gestionează timpul.

Dezbaterile se pot organiza frontal (cu întrega clasă de elevi) sau pe grupe. În condiţiile unui colectiv mai numeros, clasa se poate împărţi în 6 grupe de elevi a câte 6 elevi (**Phillips 6-6**), urmând ca dezbaterile să aibă loc la nivelul fiecărei grupe (se pot utiliza şi alte modalităţi de grupare). După un timp estimat şi anunţat, un reprezentant al fiecărei grupe raportează în faţa întregii clase ideile, soluţiile sau concluziile la care au ajuns. Metoda asigură participarea tuturor elevilor la dezbaterea temei, dar necesită un timp mai îndelungat pentru ca fiecare grupă să îşi prezinte ideile. De asemenea, profesorul nu poate participa la discuţiile din fiecare grupă.

O altă variantă a dezbaterii este **brainstorming-ul** (asaltul de idei). Această metodă a fost iniţiată de A. Osborn (1953) cu rolul de a facilita căutarea şi găsirea soluţiei optime pentru rezolvarea unei probleme. Brainstormingul a devenit una dintre cele mai utilizate metode de stimulare a creativităţii în grup. Metoda are două etape distincte: etapa producerii ideilor şi etapa evaluării ideilor. În prima etapă de producere a ideilor, se prezintă tema şi problema în legătură cu aceasta şi se solicită emiterea a cât mai multor idei (chiar fanteziste) legate de rezolvarea problemei anunţate. Participanţii pot prelua, completa sau transforma ideile celorlalţi, dar fără referiri critice. Cele patru reguli pe care trebuie să le respecte participanţii pentru această etapă sunt următoarele: *1 - Produceţi cât mai multe idei; 2 - Daţi frâu liber imaginaţiei; 3 - Nu criticaţi ideile celorlalţi; 4 - Preluaţi ideile celorlalţi şi amelioraţi-le.* Toate ideile exprimate se înregistrează (în scris sau audio, video). Această fază poate dura între 20-50 minute în funcţie de complexitatea problemei şi de numărul soluţiilor exprimate.

După o pauză (de o zi sau două) urmează etapa evaluării ideilor. Se practică acest gen de evaluare amânată tocmai pentru a debloca capacitatea creativă a fiecărui participant. Împreună cu întregul grup se analizează soluţiile emise şi se aleg ideile cele mai originale, mai fezabile sau mai eficiente pentru problema pusă în discuţie.

Metoda se poate folosi la orele de dirigenţie, le cele de consiliere şi orientare, la activităţile de cerc, la elaborarea unor proiecte sau chiar în lecţiile curente, atunci când subiectul permite o abordare creatoare. Iată câteva subiecte care se pretează la această metodă:

- *Presupuneţi că sunteţi părintele unui băieţel de 8 ani. Ce argumente puteţi să imaginaţi pentru a-l determina să se culce seara la ora zece?*
- *Sugeraţi cât mai multe idei pentru a face mai agreabilă o sală de clasă (pentru liceu) şi pentru a favoriza astfel o mai bună activitate şcolară.*
- *Găsiţi pentru un copil de 12 ani forme de a se amuza într-o ploioasă când nu poate ieşi afară, utilizând imaginaţia lui.*

Problematizarea este o metodă modernă de instruire care constă în crearea de către profesor a unor situaţii-problemă. Acestea generează elevilor îndoială, incertitudine, curiozitate şi dorinţa de descoperire a soluţiei.

Este necesar a se face distincţia între situaţia-problemă, care este esenţa acestei metode şi noţiunea de problemă aşa cum este folosită în mod obişnuit (de ex. o problemă de matematică a cărei rezolvare presupune aplicarea unor algoritmi învăţaţi). O situaţie problemă – susţine I. Cerghit – desemnează o situaţie contradictorie, conflictuală ce rezultă din „trăirea simultană a două realităţi (de ordin cognitiv şi motivaţional) incompatibile între ele – pe de o parte experienţa anterioară, iar pe de altă parte, elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare şi descoperire, spre intuirea unor noi soluţii" (Cerghit, I., 1997).

În practica instruirii situaţiile problemă pot să rezulte din neconcordanţe între cunoştinţele anterioare şi cele noi, între cunoştinţele empirice şi cele ştiinţifice, din diferenţe între teorie şi practică, din contradicţii între două sau mai multe teorii, concepţii sau idei, etc.

Iată câteva exemple de situaţii-problemă întâlnite în practica predării unor discipline şcolare:

- *De ce creşterea intensităţii motivaţiei învăţării se poate asocia după un anumit prag, cu scăderea performanţelor în învăţare?* (Psihologie)
- *De ce corpurile par să fie mai uşoare în apă decât pe uscat?* (Fizică)
- *Cum se explică faptul că sarea de bucătărie nu conduce curentul electric în stare solidă, dar îl conduce în soluţie?* (Chimie)
- *Cum vă explicaţi că repetiţiile prea dese ale unui material învăţat, pot să favorizeze uitarea?* (Psihologie)

Se consideră că un elev învaţă prin problematizare atunci când: este confruntat cu o problemă reală, tensională, conflictuală, care relevă contradicţii între obiecte, fenomene, teorii sau principii; are disponibilitatea de a rezolva problema; are o dificultate-obstacol de natură intelectuală şi/sau practică care se datorează experienţei limitate de cunoaştere; poate rezolva problema depăşind dificultatea respectivă şi chiar reuşeşte să rezolve problema prin căutări, experimentări, prin informare şi prelucrare de date, etc. (Bocoş, M., 2002).

Rezolvarea de probleme presupune parcurgerea mai multor paşi de către elevi, şi anume: perceperea problemei, studierea şi înţelegerea aprofundată prin activitatea independentă a elevilor, căutarea soluţiilor la problema pusă, obţinerea rezultatului final şi evaluarea lui (Ionescu, M., 2002). Aceste demersuri se realizează sub incidenţa unei predări problematizate, care vizează acţiunile întreprinse de profesor în scopul organizării şi conducerii activităţii de învăţare a elevilor prin formularea, dezbaterea şi rezolvarea de situaţii-problemă.

Avantajele metodei problematizării decurg din următoarele aspecte:

- contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, imaginative, creatoare a elevilor, a spiritului investigativ al elevilor;
- asigură un suport motivaţional superior pentru învăţare;
- sprijină participarea activă a elevilor la soluţionarea problemelor propuse.

Metoda problematizării se poate aplica în toate ciclurile şcolare, în predarea tuturor disciplinelor de învăţământ. Eficienţa ei este însă condiţionată de asigurarea unor condiţii psihologice (respectarea nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor, motivarea elevilor prin nivelul adecvat de dificultate al situaţiilor-problemă, etc.), pedagogice (cerinţele de proiectare, punere şi reolvare a problemelor) şi materiale (accesul la resursele materiale necesare activităţii elevilor).

Reflecţia personală este o metodă de comunicare bazată pe limbajul intern, care presupune o concentrare a intelectului, o focalizare asupra unor idei, cunoştinţe, acţiuni. Apelând la reflecţia personală, elevii îşi pun întrebări sau probleme în legătură cu temele studiate, caută răspunsuri, formulează ipoteze, variante de soluţionare, îşi formează opinii, iau atitudini, etc. O asemenea activitate presupune efervescenţă mintală, gândire reflexivă, exerciţiul imaginaţiei, spirit critic şi autonomie cognitivă. I. Cerghit (1997) realizează o tipologie a reflecţiei, după cum urmează:

- sub aspectul conţinutului, se distinge între: reflecţie filozofică, ştiinţifică, matematică, literară, pedagogică, etică, etc.;
- după natura situaţiilor de învăţare, reflecţia poate fi: individuală sau colectivă (se aplică în situaţiile de învăţare în grup);
- după caracterul său, reflecţia poate fi: spontană, ocazională şi sistematică;
- după forma sa, distingem între: reflecţia dirijată şi cea autodirijată.

Exerciţiul meditaţiei pe care îl presupune reflecţia este compatibil cu studiul tuturor disciplinelor de învăţământ. Este nevoie ca lecţiile să integreze în structura lor ocazii pentru reflecţie într-un climat favorabil concentrării şi afirmării creativităţii personale.

Spre exemplu, programul educaţional "Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice" avansează un cadru de predare-învăţare în care reflecţia dobândeşte un statut mult mai complex decât cel de metodă, şi anume de etapă în structura lecţiilor. Reflecţia (care urmează după alte două etape: evocare şi realizarea sensului) marchează momentul în care elevii îşi exprimă gândurile, răspund la întrebări, rezolvă sarcini de lucru, primesc feed-back din partea colegilor şi a profesorului. Momentul reflecţiei se caracterizează prin dezbateri, aplicaţii, schimburi de idei cu colegii, speculaţii, etc. şi se sprijină pe o metodologie specifică: turul galeriei, cvintetul, cubul, etc. (a se vedea secţiunea dedicată prezentării metodelor de dezvoltare a gândirii critice).

În general, se poate aprecia că utilizarea unor metode active de predare-învăţare, ca problematizarea, învăţarea prin cooperare, experimentul, dezbaterea, activităţile de învăţare independentă, etc., incită actul reflecţiei prin analize şi sinteze, comparaţii şi elaborări de raţionamente, interpretări personale şi aplicaţii. În schimb, abuzul de informaţii, accentul pe memorarea acestora, transmiterea cunoştinţelor gata elaborate, diminuează ocaziile de exersare a reflecţiei personale.

Din categoria metodelor de comunicare scrisă face parte **lectura**. Aceasta este o metodă esenţială de învăţare, care are rolul de a-i introduce pe elevi în tehnica utilizării textului scris (manuale, opere literare sau ştiinţifice, dicţionare, enciclopedii, atlase, culegeri de texte, etc.).

Lectura este o metodă foarte economică şi eficientă de îmbogăţire a cunoştinţelor, care încurajează reflecţia personală a elevilor, asigură individualizarea învăţământului şi premisele pentru autoinstruire şi educaţie permanentă. Se poate folosi la toate nivelurile învăţământului.

Criticile cele mai frecvente care i se aduc lecturii sunt legate de următoarele aspecte: încurajează o cultură pasivă (bazată pe informaţii de-a gata găsite în cărţi), utilizată în exces nu lasă loc pentru reflecţie, manualele (instrumentele care presupun actul lecturii) sunt adeseori depozite de informaţii, descriptiviste şi greoaie. Această ultimă critică nu ţine atât de metoda lecturii în sine, cât mai ales de contextul didactic al utilizării ei. În ciuda acestor limite, lectura rămâne o metodă fundamentală de învăţare, indispensabilă în demersurile de informare şi documentare. I Cerghit (1997) consideră că lectura este o „materie-instrument" de care fiecare individ se serveşte o viaţă întreagă. Acelaşi autor realizează o tipologie a lecturii, în raport cu mai multe criterii, după cum urmează:

- după finalitatea urmărită, se distinge: *lectura cu scop de învăţare, lectura cu scop de documentare, de clarificare a unor lucruri, cu scop de recreere sau destindere*;
- după ritmul lecturii: *lectura lentă* (în gând, de profunzime) şi *lectura rapidă* (bazată pe o vedere globală asupra textului);
- după modul lecturii, se practică: *lectura critică* (presupune analize interpretative); *lectura explicativă* (citirea textului pe fragmente, însoţită de explicaţiile profesorului); *lectura problematizată* (condusă de anumite întrebări-problemă puse de profesor); *lectura creatoare* (presupune prelucrarea cunoştinţelor rezultate din actul lecturii în vederea elaborării rezumatelor, referatelor, compunerilor sau eseurilor); *lectura selectivă* (de reţinere a unui anumit tip de informaţie), etc. (Cerghit, I., 1997).

Este necesar ca iniţierea elevilor în folosirea diferitelor tipuri de lectură să fie dublată de formarea unui set de deprinderi, cum ar fi: deprinderea de a înţelege corect textul citit, deprinderea de a nota cunoştinţele esenţiale (fişe de lectură, rezumate, planuri de idei, etc.), deprinderi de disciplina muncii intelectuale (regim de studiu, dozarea efortului, etc.) şi de igienă a muncii (alternarea lecturii cu alte activităţi, alternarea efortului cu relaxarea, etc.), deprinderi ergonomice (organizarea locului de studiu: lumină, temperatură, poziţie corectă, etc.). Un efort continuu şi coerent al cadrelor didactice de educare a lecturii este necesar pentru ca aceasta să devină un exerciţiu activ şi eficient.

METODE DE EXPLORARE A REALITĂŢII

Metoda observării constă în urmărirea şi înregistrarea sistematică de către elev a unor obiecte sau fenomene în scopul cunoaşterii lor. Observarea nemijlocită a lucrurilor, în starea lor naturală de existenţă constituie o sursă de informare pentru elev, dar şi o ocazie pentru exersarea operaţiilor gândirii, pentru formarea deprinderilor de investigaţie inductivă, pentru cultivarea spiritului de observaţie. În practica instruirii metoda observării poate fi folosită în contexte diferite, ca de exemplu: în cadrul unor lecţii când se prezintă un material didactic; în laborator unde se observă procese prin experienţe sau lucrări de laborator; în atelier sau pe lotul experimental când se efectuează lucrări practice; în cadrul vizitelor şi excursiilor cu caracter didactic, în stagiile de practică.

Realitatea de observat poate să fie foarte diversă (de exemplu, viaţa plantelor şi animalelor, diferite aspecte din mediul înconjurător, fapte, evenimente curente din mediul social, fenomene fizice, chimice, biologice sau obiecte tehnice). Pentru ca metoda observării să aibă un caracter activ, de cercetare şi descoperire, este necesar să fie eşalonată în mai multe etape, după cum urmează:

- *organizarea observării* (identificarea aspectului sau fenomenului de observat, precizarea obiectivelor şi sarcinilor curente de urmărit, formularea de întrebări-problemă care să ghideze activitatea de observare, eşalonarea observărilor, stabilirea modului de lucru: individual sau în echipă, etc.);
- *observarea propriu-zisă* (consemnarea datelor în caiete, jurnale, fişe de observaţie);
- *prelucrarea datelor culese* (analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor, prezentarea lor în tabele, grafice, desene, etc.);
- *valorificarea observării* (în cursul lecţiilor sau a altor activităţi instructive).

Parcurgerea unor asemenea etape se justifică în special atunci când observarea este de mai lungă durată (de exemplu, observarea creşterii unei plante sau a fenomenelor meteo pe parcursul unui anotimp). Când observarea este de mai scurtă durată se apelează la o formulă prescurtată a etapelor anterior prezentate. Metoda observării poate fi dirijată de profesor sau se poate desfăşura în mod independent.

Avantajele acestei metode sunt multiple: favorizează o percepţie polimodală a realităţii, obţinută prin canale multisenzoriale, dezvoltă obiectivitatea, rigoarea şi precizia, cultivă capacitatea de a privi lucrurile din diferite perspective, de a pune întrebări şi de a căuta soluţii (Cerghit, I., 1997).

Putem aprecia că metoda observării are un caracter participativ şi euristic, mijlocind cunoaşterea lumii înconjurătoare prin urmărirea obiectelor şi fenomenelor. Sunt însă situaţii când nu putem aştepta apariţia unor fenomene pentru a le putea observa. În situaţii de acest gen provocăm deliberat apariţia acestora apelând la metoda experimentului.

Experimentul este o metodă de instruire care presupune explorarea realităţii prin activităţi intenţionate de provocare, reproducere sau modificare a unor fenomene şi procese în scopul studierii lor. Altfel spus, experimentul este o observare provocată. Utilizarea acestei metode se pretează în predarea unor materii, ca: fizică, chimie, bilogie, discipline tehnice. Lucrările experimentale se desfăşoară în laborator, atelier sau chiar în activitatea productivă.

Metoda experimentului accentuează caracterul aplicativ al predării, favorizează legarea teoriei cu practica, contribuie la rezolvarea unor probleme ştiinţifice sau tehnice, cultivă interesul elevilor şi dorinţa desoperirii, dezvoltă calităţi, ca: răbdare, perseverenţă, obiectivitate, ordine, deprinderi de a lucra în echipă, aspecte atât de necesare în formarea elevilor. Experimentul este o metodă activă de instruire pentru că elevii sunt implicaţi fizic şi mental în activitatea didactică, dezvoltându-şi abilităţi intelectuale şi psiho-motorii.

În literatura pedagogică (Ionescu, M., Chiş, V., 1992, Cerghit, I., 1997, Bocoş, M., 2002) se operează cu o varietate de tipuri de experimente utilizate în procesul didactic.

După scopul didactic urmărit, de disting:

- *experimentul de cercetare*, prin care se provoacă un fenomen pentru a putea fi observat, studiat, interpretat, pentru a descoperi noi cunoştinţe;
- *experimentul demonstrativ*, presupune verificarea şi confirmarea experimentală a unor legităţi deja cunoscute de către elevi. Acesta poate fi:
  - *calitativ*: evidenţiază relaţii cauză-efect (ex. înroşirea hârtiei de turnesol în contact cu anumiţi produşi chimici);
  - *cantitativ*: evidenţiază mărimi ale unor fenomene sau procese (ex. determinarea curbei de solubilitate a unor săruri);
  - *pozitive*: pun în evidenţă existenţa unor relaţii cantitative sau calitative;
  - *negative*: demonstrează absenţa unor relaţii, au rol de a corecta anumite reprezentări greşite ale elevilor în legătură cu unele fenomene sau procese.
- *experimente destinate formării abilităţilor practice*, presupun efectuarea conştientă şi repetată a unor acţiuni în vederea formării abilităţilor de mânuire a aparatelor de laborator, a instalaţiilor, materialelor sau substanţelor.

În funcţie de locul lor în lecţie, experimentele pot fi:

- *experimente destinate stimulării interesului pentru tema abordată* (se efectuează în partea introductivă a lecţiei);
- *experimente destinate învăţării noilor informaţii* (se efectuează pe parcursul lecţiei);
- *experimente destinate fixării cunoştinţelor* (se efectuează pe parcursul lecţiei, la finalul acesteia, în lecţiile de fixare şi consolidare sau de recapitulare);
- *experimente destinate evaluării achiziţiilor* (la finalul unui parcurs de instruire).

În funcţie de criteriul organizatoric, există:

- *experimente frontale*: participă întreaga clasă, sub îndrumarea profesorului;
- *experimente individuale*: elevii lucrează în mod independent;
- *experimente efectuate pe grupe*, formate din 4-6 elevi.

Desfăşurarea unui experiment presupune parcurgerea mai multor etape, şi anume: crearea unei motivaţii, trezirea interesului elevilor pentru experiment; prezentarea unei probleme; formularea de ipoteze; elaborarea unui plan de cercetare experimentală; efectuarea propriu-zisă a experimentului; prelucrarerea datelor şi elaborarea concluziilor; verificarea rezultatelor; integrarea noilor achiziţii în sistemul cognitiv (Cerghit, I., 1997). Elevii pot fi iniţiaţi în utilizarea experimentului începând cu vârsta de 11-12 ani, odată cu structurarea gândirii formale.

Demonstraţia este metoda didactică prin care profesorul prezintă, dovedeşte pe baza unui material concret-intuitiv, exemple, argumente logice sau acţiuni practice, realitatea unui obiect, fenomen, proces sau a unor adevăruri. Această metodă cunoaşte o multitudine de variante, cum ar fi: demonstraţia cu ajutorul obiectelor reale, în starea lor naturală; demonstraţia cu substitutele obiectelor sau fenomenelor (planşe, desene, scheme, tabele, hărţi, fotografii, tablouri, machete, corpuri geometrice); demonstraţia acţiunilor şi comportamentelor; demonstraţia experimentelor de laborator (experimentul demonstrativ); demonstraţia cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale.

Indiferent de forma în care se aplică, eficienţa demonstraţiei este condiţionată de respectarea unor cerinţe ca:

- orientarea şi dirijarea percepţiei elevilor de către profesor prin întrebări, sublinieri, indicaţii, etc.;
- materialele didactice prezentate să fie observate cu uşurinţă de către elevi (vizibilitate);
- în actul percepţiei să fie angajaţi cât mai mulţi analizatori (auditiv, vizual, etc.);
- materialele utilizate să fie de calitate şi adecvate temei discutate;
- reproducerea realităţii să se facă în forme care să evidenţieze elementele esenţiale ale acesteia;

- materialele utilizate să permită înţelegerea fenomenelor, proceselor în mişcare sau dezvoltare;
- activizarea întregii clase pe parcursul demonstraţiei şi în prelucrarea datelor obţinute;
- dozarea optimă a cantităţii materialului intuitiv utilizat la clasă (utilizarea din abundenţă a acestuia conduce spre „verbalismul imaginilor");
- adecvarea materialului didactic la particularităţile de vârstă ale elevilor - spre exemplu, la clasele mai mari materialul intuitiv poate căpăta o formă schematică sau simbolică, ce presupune o esenţializare a cunoaşterii (Cerghit, I., 1997).

Demonstraţia didactică provoacă o percepţie activă, concret-senzorială a realităţii (pe baza unui suport material, care poate fi: natural, figurativ sau simbolic) ce nu se confundă cu demonstraţia logică (teoretică), de natură deductivă, utilizată la matematică. Apelul la această metodă se justifică dacă avem în vedere specificul gândirii concrete, nivel la care se află elevii din clasele I-IV. Metoda se foloseşte cu succes şi la clasele mai mari, înlesnind învăţarea.

Important este ca metoda demonstraţiei să sprijine nu numai simţurile şi imaginile mintale, ci şi activitatea gândirii cu informaţiile obţinute în urma unui act de percepţie. Dacă elevii asistă doar la o demonstraţie realizată de profesor, ipostaza lor este aceea de spectatori mai mult sau mai puţin interesaţi. De aceea, este necesar ca materialul ilustrativ utilizat în cursul lecţiilor să fie folosit nu doar ca o simplă ilustrare a celor învăţate, ci ca un prilej pentru ca elevii să se implice în acţiuni de explorare şi de prelucrare a datelor percepute sau, altfel spus, să desfăşoare o activitate raţională în raport cu starea de lucruri prezentată.

Imposibilitatea studierii nemijlocite a unui obiect sau fenomen original din diverse cauze (dimensiuni, depărtare spaţială, cheltuieli mari, riscuri, etc.) a condus spre impunerea în domeniul educaţional a metodei modelării.

Modelarea este o metodă de învăţare şi cercetare a realităţii bazată pe folosirea unui model care redă proprietăţile esenţiale ale originalului, fie acesta obiect, fenomen, proces sau situaţie. *Modelul* reprezintă un sistem material sau teoretic care reproduce în mod schematic, simplificat elementele esenţiale ale unui sistem original şi care mediază cunoaşterea unor proprietăţi ale acestuia. Modelul nu este o copie fidelă a realităţii, dar prezintă analogii, asemănări cu originalul, ca formă, structură sau funcţionare. Prin urmare, metoda modelării se bazează pe relaţia dintre modelul construit şi sistemul original pe care îl reprezintă.

În studierea disciplinelor de învăţământ se utilizează mai multe tipuri de modele. Iată o clasificare a acestora (Cerghit, I., 1997, Ionescu, M., 2000, Bocoş, M., 2002):

După structura lor, se disting:

- *modele obiectuale*: corpuri geometrice, obiecte concrete, machete, etc.;
- *modele figurative*: scheme ale unor montaje, aparate sau fenomene;
- *modele simbolice*: formule logice sau matematice.

După natura lor, există:

- *modele materiale*:
  - *modele materiale similare* (se aseamănă foarte mult cu originalul): mulaje, hărţi în relief;
  - *modele analogice* (nu reproduc în întregime originalul, ci numai componentele care evidenţiază funcţiile acestuia): structura atomului, schema analizatorului;
  - *modele din grupa construcţiilor* (reproduc relaţii spaţiale ale obiectelor): machete, modele spaţiale ale moleculelor;
- *modele ideale* (au un grad mai mare de abstractizare a originalului)
  - *modele ideale de ordinul I*: modelele simbolice, simboluri chimice, etc.;
  - *modele ideale de ordinul II*: ecuaţii logico-matematice, algoritmi de calcul, etc.;

După rolul lor, distingem între:

- *modele explicative*: scheme, reprezentări grafice, etc.;
- *modele predictive*: hărţi ale conceptelor, etc.

Modelul didactic are o *funcţie cognitivă* (este izvor de cunoştinţe pentru elevi), o *funcţie ilustrativă* (concretizează cunoştinţele teoretice transmise pe alte căi) şi o *funcţie formativă* (dezvoltă operaţii intelectuale ale elevilor prin acţiunea acestora cu diferite modele didactice).

Învăţarea cu ajutorul modelelor presupune parcurgerea mai multor *etape*:

- *elaborarea modelului* pornind de la studierea atentă a sistemului original şi realizarea unei simplificări raţionale a acestuia;
- *investigarea modelului* ideal sau material se referă la studierea proprietăţilor modelului, la descrierea şi explicarea lui, la emiterea de ipoteze;
- *transferarea concluziilor* de la model la original presupune verificarea logică sau experimentală a ipotezelor emise, stabilirea concluziilor şi atribuirea lor sistemului studiat.

Avantajele metodei modelării sunt multiple:

- favorizează o învăţare activă şi o cunoaştere euristică, incitând elevii la un efort de căutare, de investigaţie şi de experimentare pe plan mintal;
- facilitează abstractizarea şi generalizarea prin înţelegerea unor legităţi, relaţii sau proprietăţi cu grad mare de generalitate;
- îi obişnuieşte pe elevi cu raţionamentul prin analogie, dezvoltă spiritul de observaţie, de cercetare, capacitatea inventivă (Ionescu, M., 2000).

Dezavantajele acestei metode sunt legate de limitele cognitive şi metodologice specifice oricărui model. Simplificările exagerate por genera reprezentări limitate sau erori de înţelegere. Se recomandă să recurgem la această metodă numai în condiţiile în care modelul oferă o mai bună cunoaştere decât originalul.

Metoda exerciţiului constă în executarea repetată, conştientă şi sistematică a unor acţiuni, operaţii sau procedee în scopul formării deprinderilor practice şi intelectuale sau a îmbunătăţirii unei performanţe. I. Cerghit consideră că exerciţiul este o metodă fundamentală în activitatea didactică cu multiple funcţii, ca: formarea deprinderilor, consolidarea cunoştinţelor, dezvoltarea operaţiilor mintale, prevenirea uitării, dezvoltarea unor capacităţi şi aptitudini intelectuale şi fizice, a unor calităţi morale, dezvoltarea capacităţilor creative (Cerghit, I., 1997).

Această metodă este compatibilă cu predarea tuturor disciplinelor de învăţământ din toate ciclurile şcolare. Prin metoda exerciţiului elevii îşi însuşesc o multitudine de deprinderi, cum ar fi: deprinderile de citit şi scris, de calcul mintal, de rezolvare de exerciţii şi probleme, deprinderi de a elabora proiecte, referate, rezumate, deprinderi de a utiliza aparate, maşini sau instrumente, deprinderi de comportare morală, etc.

Registrul tipurilor de exerciţii utilizate în practica educaţională este variat. Astfel:

- după scopul lor, sunt: *exerciţii introductive* (de familiarizare cu noi acţiuni şi operaţii), *exerciţii de bază* (au în vedere formarea unor automatisme), *exerciţii de consolidare* (urmăresc consolidarea deprinderilor formate), *exerciţii de creaţie* (presupun elemente de originalitate ale elevului).
- după forma lor, există: *exerciţii orale, exerciţii scrise, exerciţii practice.*
- după aspectul social, distingem: *exerciţii individuale, exerciţii de grup şi exerciţii colective.*
- după gradul de determinare a activităţii, exerciţiile pot fi *de tip algoritmizat* (strict dirijate pe baza unor algoritmi), *semi-algoritmice* (semidirijate) sau *libere* (autodirijate).

Metoda exerciţiului devine eficientă atunci când se respectă câteva condiţii: înţelegerea de către elevi a scopului pentru care se efectuează exerciţiile în contextul situaţiei de învăţare şi cunoaşterea suportului teoretic care stă la baza acestora, gradarea dificultăţii şi a complexităţii exerciţiilor în raport cu particularităţile individuale şi de vârstă ale elevilor, asigurarea unui caracter variat al exerciţiilor (pentru prevenirea monotoniei, plicitiselii şi suscitarea atenţiei, interesului şi disponibilităţii pentru activitate), continuitate în timp, durată adecvată şi un ritm optim al exerciţiilor, creşterea treptată a gradului de independenţă a elevilor în executarea exerciţiilor, verificarea imediată, controlul şi autocontrolul conştient (Cerghit, I., 1997). În practica didactică, exerciţiul se îmbină cu alte metode cum ar fi: explicaţia, demonstraţia, observaţia.

Algoritmizarea este metoda de predare-învăţare care constă în utilizarea algoritmilor în vederea rezolvării sarcinilor de instruire. Un algoritm reprezintă o serie de operaţii aplicate într-o succesiune constantă, a căror parcurgere asigură rezolvarea unui anumit tip de probleme. Utilizarea algoritmilor (intelectuali, motorii, de conduită, etc.) asigură rezolvarea sarcinilor de lucru cu economie de timp şi efort intelectual sau fizic. Elevii au nevoie să recurgă la algoritmi în abordarea sarcinilor de învăţare pentru care nu posedă instrumente de lucru şi care ar cere un efort prea mare şi timp prea mult pentru a fi abordate euristic.

În procesul de învăţământ se utilizează mai multe tipuri de algoritmi, ca de exemplu:

- după finalitatea urmărită:
  - *algoritmi de rezolvare* – cu ajutorul cărora elevii rezolvă un exerciţiu, o problemă sau efectuează o activitate practică (de exemplu, algoritmul de rezolvare a unui anumit tip de probleme);
  - *algoritmi de recunoaştere* – prin care elevul stabileşte apartenenţa problemei la o clasă cunoscută de probleme;
  - *algoritmi optimali* – cu ajutorul cărora elevii găsesc soluţia optimă a unei probleme.
- după forma lor:
  - *reguli de calcul* – de exemplu, regulile de calcul a unor mărimi;
  - *scheme de desfăşurare* – conţin planul de desfăşurare a unei activităţi teoretice sau practice (de exemplu, structura unei lecţii);
  - *instructaje orale sau scrise* – utilizate, de exemplu, în cazul desfăşurării unor activităţi experimentale (Ionescu, I., 2002).

Avantajele utilizării metodei algoritmizării decurg din faptul că asigură o desfăşurare rapidă şi cu economie de efort a unor activităţi. Critica fundamentală adusă acestei metode este aceea că, impunând trasee de urmat dinainte stabilite se opune dezvoltării gândirii diveregente, creativităţii şi abordării euristice a procesului de învăţământ. Raporturile dintre algoritmizare şi euristică nu sunt atât de opoziţie, cât mai ales de continuitate. Un algoritm o dată însuşit este supus unei continue restructurări. Apoi, elevii îşi pot construi proprii algoritmi în abordarea unor sarcini de lucru. O limită a metodei ar fi şi aceea că nu toate sarcinile de instruire se pretează la o învăţare cu ajutorul algoritmilor. Algorimii sunt mai frecvent utilizaţi în predarea unor discipine, ca: matematică, informatică, gramatică, tehnică, etc.

Studiul de caz este o metodă care presupune confruntarea elevului cu o situaţie din viaţa reală (pe care o numim „caz") cu scopul de a observa, înţelege, interpreta sau chiar soluţiona. Cazurile sunt situaţii tipice, reprezentative şi semnficative pentru anumite stări de lucruri. Spre exemplu, Renaşterea italiană poate constitui subiectul unui studiu de caz pentru tema Renaşterii, situaţia oraşului Copşa Mică poate fi un caz pentru problema poluării, un elev cu abateri disciplinare - pentru studiul deviaţiilor comportamentale, Al.I.Cuza – pentru tema "Domnitorii României", o întreprindere – pentru studiul managementului eficient, etc.

Pentru a putea fi utilizat în practica didactică, un caz trebuie să îndeplinească mai multe cerinţe: să fie autentic; să presupună o situaţie-problemă, care cere un diagnostic sau o decizie; să conţină toate datele necesare; să fie relevant în raport cu obiectivele fixate; să aibă un caracter stimulativ pentru elevi. Metoda studiului de caz presupune parcurgerea mai multor etape:

- *identificarea cazului şi prezentarea acestuia* în faţa elevilor de către profesor;
- *analiza şi cercetarea cazului*, care implică:
  - *culegerea informaţiilor* necesare examinării cazului prin interviuri, studierea de documente (scrise, audio, video, etc.), activităţi practice şi *sistematizarea materialului*;
- *stabilirea variantelor de soluţionare şi examinarea lor critică*;
- *alegerea varinatei optime, stabilirea concluziilor.*

Cazul poate fi studiat şi soluţionat individual, pe grupe sau în colectiv. Rolul profesorului este de a prezenta cazul, de a organiza şi conduce procesul de analiză a acestuia, de a încuraja discuţiile între elevi în vederea elaborării de soluţii pentru cazul respectiv.

Avantajele metodei decurg din următoarele aspecte: apropie instruirea de problemele complexe ale vieţii, prin confruntarea elevilor cu situaţii reale; solicită o activitate personală sau de echipă intensă (adunarea informaţiilor, analiza cazului, elaborarea de variante de soluţionare şi evaluarea lor critică); permite aplicarea cunoştinţelor şi exersarea capacităţilor intelectuale; favorizează dezvoltarea capacităţii de a lua decizii, de a argumenta; cultivă spiritul de responsabilitate. În baza acestor avantaje se poate aprecia că metoda studiului de caz prezintă valenţe euristice, aplicative şi formative. În şcoală metoda se poate aplica mai ales la clasele de gimnaziu şi de liceu în predarea unor discipline ca: literatură, istorie, economie, discipline tehnice, filozofie, în orele de dirigenţie sau de consiliere şi orientare.

Metoda proiectului este o modalitate de instruire prin care elevii efectuează o cercetare orientată spre un scop bine precizat, care este realizată prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu activitatea practică. Această cercetare care poate fi rodul unei activităţi individuale sau de echipă se finalizează cu un produs: obiecte, aparate, albume, lucrări ştiinţifice. În practica educaţională proiectul poate lua forme variate. Iată câteva dintre acestea (Cerghit, I., 1997):

- efectuarea de investigaţii în mediul înconjurător, care au în vedere culegerea de informaţii pe o anumită temă şi valorificarea lor (de exemplu, elaborarea de culegeri de folclor, studii de lingvistică în anumite zone geografice, studii privind istoricul unei şcoli sau dezvoltarea unei unităţi economice, etc.);
- construcţia unor aparate, dispozitive tehnice, machete, modele sau confecţionarea de material didactic;
- proiecte manuale (grădinărit, creşterea animalelor, etc.);
- proiecte ecologice privind protecţia naturii, lupta împotriva poluării;
- elaborarea de lucrări ştiinţifice pe anumite teme, care vor fi prezentate în cercurile de elevi sau la sesiuni ştiinţifice;
- proiecte de an sau de semestru; proiecte de absolvire (lucrări de licenţă) bazate pe cercetări efectuate pe o perioadă mai lungă de timp (1-2 ani).

Un proiect autentic îl pune pe elev într-o situaţie de cercetare şi de acţiune în care acesta se confruntă cu o problemă ce presupune rezolvarea unor sarcini concrete. Realizarea unui proiect necesită documentare, activităţi de teren sau de laborator, emiterea de ipoteze, testarea şi valorificarea lor. Realizarea unui proiect apropie elevul de situaţiile cu care se confruntă în viaţă, dezvoltă simţul responsabilităţii, contribuie la maturizarea gândirii.

Metoda proiectului se utilizează mai ales la clasele liceale şi în învăţământul superior, dar poate fi introdusă în varianta muncii în echipe încă de la clasele primare, prin distribuirea unor sarcini de investigare adecvate nivelului de dezvoltare psihică al elevilor. Rolul profesorului este de a îndruma activitatea elevilor şi de a coopera cu aceştia pentru buna finalizare a proiectelor.

Pe lângă experienţa autentic trăită, o sursă generatoare de situaţii de învăţare poate fi şi experienţa simulată. Bazate pe reproducerea în mod fictiv a unor acţiuni, fapte, sisteme, fenomene, etc., **metodele de simulare** pot lua forme variate în activitatea didactică, cum ar fi: jocurile didactice, jocurile de simulare, jocul de rol sau învăţarea pe simulatoare.

Jocul este o acţiune specifică, încărcată de sensuri şi tensiuni, desfăşurată după reguli acceptate de bunăvoie. Valenţele pedagogice ale **metodei jocului** sunt multiple: antrenează gândirea logică şi creativă, stimulează activitatea senzorială şi exprimarea verbală, cultivă motivaţia, fortifică energiile intelectuale şi fizice ale elevilor. Integrate raţional în activitatea instructiv-educativă, jocurile se pot dovedi modalităţi active şi atractive în munca cu elevii.

O categorie frecvent utilizată în practica şcolară este cea a *jocurilor didactice*. Acestea îmbină elementele instructive şi formative cu elemente distractive. Literatura de specialitate oferă diferite clasificări ale jocurilor didactice, care pot fi utilizate în predarea disciplinelor de învăţământ. Astfel, în funcţie de scopul urmărit, jocurile didactice pot fi: de pregătire pentru înţelegerea unor noi noţiuni, de exersare a achiziţiilor, de creaţie, de construcţii tehnice, de îndemânare, de cunoaştere a realităţii înconjurătoare, etc. Jocurile pot fi colective sau în perechi.

Jocul didactic poate fi utilizat în toate etapele procesului de învăţământ, în scop de sensibilizare a elevilor pentru activitate, în scopul predării, învăţării, consolidării, recapitulării sau chiar evaluării cunoştinţelor. Natura conţinutului ştiinţific, particularităţile de vârstă ale clasei, resursele materiale şi de timp disponibile sunt câteva condiţii în funcţie de care se optează pentru un anumit tip de joc didactic.

Din categoria metodelor de simulare face parte şi **jocul de rol**, care este o modalitate de participare activă a elevilor în procesul didactic prin simularea unor activităţi, relaţii interumane sau situaţii. Apelând la jocul de rol, elevii devin actori autentici în situaţii simulate (problematizante, conflictuale, decizionale, etc.) jucând roluri corespunzătoare unor status-uri profesionale, sociale, culturale şi îndeplinind anumite operaţii sau acţiuni. Toate acestea cu scopul de a-şi forma comportamente necesare pentru a face faţă unor situaţii similare cu care se vor confrunta în viaţa profesională şi socială.

Etapele care se parcurg de obicei în învăţarea bazată pe jocul de rol sunt următoarele:

- *alegerea sau imaginarea unei situaţii care va fi simulată în jocul de rol;*
- *proiectarea scenariului didactic;*
- *alegerea protagoniştilor, distribuirea rolurilor (actori, observatori);*
- *învăţarea individuală a rolului de către protagonişti;*
- *interpretarea rolurilor;*
- *analiza şi dezbaterea colectivă a jocului de rol;*
- *desprinderea concluziilor, discutarea soluţiilor şi a consecinţelor.*

În organizarea unui joc de rol este bine să avem în vedere mai multe exigenţe:

- să se asigure o atmosferă plăcută de lucru, pentru a se evita blocajele cognitive şi emoţionale;
- înainte de interpretarea rolurilor să se efectueze exerciţii individuale sau de grup în vederea formării unor deprinderi necesare interpretării acestora;
- în distribuirea rolurilor profesorul să ţină seama de aspiraţiile, aptitudinile şi preferinţele fiecărui participant;
- să se urmărească la fiecare participant modul în care îşi interpretează rolul;
- participanţii să cunoască atât conduitele proprii, cât şi pe cele ale partenerilor de joc;
- profesorul monitorizează desfăşurarea întregii activităţi.

În practica didactică se utilizează o gamă largă de jocuri de rol (jocuri de reprezentare a structurilor organizatorice din instituţii, jocuri de decizie, jocuri de arbitraj, jocuri de competiţie, jocuri de negociere în relaţiile interumane, jocuri de-a ghidul şi vizitatorii, jocul de-a profesorul şi elevii, etc.), care pot fi valorificate în funcţie de specificul diferitelor discipline de studiu.

Avantajele utilizării jocului de rol sunt următoarele: îi activează pe elevi din punct de vedere cognitiv, acţional şi afectiv; favorizează formarea rapidă şi corectă a comportamentelor, abilităţilor, atitudinilor, etc.; dezvoltă capacitatea de reflecţie personală, capacitatea de empatie, capacităţile de comunicare şi cooperare.

Principalele limite ale jocului de rol sunt legate de următoarele aspecte: este dificil de aplicat (solicită aptitudini regizorale şi actoriceşti); pregătirea sa cere timp şi efort; pot apărea blocaje emoţionale în interpretarea rolurilor de către unii elevi (Ionescu, M., 2002).

O variantă a jocului de rol o constituie **învăţarea prin dramatizare**, care presupune exersarea elevilor în dramatizarea unor evenimente istorice, a unor fragmente literare sau chiar a unei opere întregi. Atunci când elevii reprezintă şi interpretează personaje, forţa de inducere a învăţării este mult sporită.

Învăţarea pe simulatoare este o altă variantă a metodelor de simulare, care se foloseşte cu precădere atunci când instruirea directă pe sisteme tehnice autentice este dificil de realizat datorită unor posibile riscuri. Simulatorul didactice este un mijloac de instruire, un sistem tehnic artificial, construit prin analogie cu un sistem tehnic original în aşa fel încât să existe o corespondenţă biunivocă între elementele structurale, funcţionale şi contextuale ale acestuia şi sistemul luat drept model de bază (Cerghit, I., 1997).

Prin utilizarea simulatoarelor se urmăreşte a se induce o atmosferă cât mai apropiată de cea în care se desfăşoară acţiunea reală, bazată pe utilizarea sistemului tehnic original. De exemplu, pentru formarea unor deprinderi de conducere (a autoturismelor, navelor, trenurilor, avioanelor, etc.) se pot folosi simulatoare care reproduc aparatura şi tehnicile de manevrare existente la bordul mijlocului de transport pentru care se face pregătirea. Oportunităţi deosebite în învăţarea pe simulatoare ne oferă şi calculatoarele electronice.

Avantajele învăţării cu ajutorul simulatoarelor decurg din următoarele consideraţii: facilitează studierea şi explicarea unor acţiuni complexe; permite observarea elementelor componente ale unui sistem şi executarea de acţiuni în vederea formării unor deprinderi specifice; permite verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor în condiţii de securitate şi cu costuri economice scăzute.

Mai mult decât o metodă de învăţare **învăţarea prin descoperire** este considerată un principiu director în metodologia didactică, prin care se urmăreşte organizarea de către profesor a unor situaţii de predare-învăţare în cadrul cărora elevul să redescopere cunoştinţele, să efectueze investigaţii proprii, făcând uz de căile de studiu specifice ştiinţei.

Pe lângă similitudinile cu activitatea de cercetare ştiinţifică, descoperirile didactice prezintă câteva aspecte care le conferă ipostaza de pseudodescoperiri. Astfel, descoperirile realizate de elev sunt noi doar pentru acesta, deoarece ele au fost în prealabil descoperite, analizate şi verificate de oameni de ştiinţă. Apoi, este puţin probabil că elevul poate să desfăşoare investigaţii ştiinţifice în afara unei minimale îndrumări din partea profesorului.

Luând drept criteriu tipul de raţionament folosit, descoperirile de tip didactic pot fi:

- *descoperiri inductive* - în care gândirea elevului se exersează de la particular la general;
- *descoperiri deductive* - presupun drumul de la general la particular;
- *descoperiri transductive* - bazate pe stabilirea unor relaţii nelogice între informaţii şi asociate cu gândirea artistică sau imaginativă;
- *descoperiri analogice* - bazate pe raţionamente analogice, în care se stabilesc relaţii logice tranzitive între date.

Demersul învăţării prin descoperire presupune parcurgerea mai multor etape:

- *confruntarea cu situaţia-problemă* - în care se induce disponibilitatea elevilor de a o aborda şi se declanşează comportamentul de explorare, investigare, etc.;
- *etapa de căutare a soluţiilor şi de realizare a descoperirii* - presupune reflecţii personale, realizarea cercetării teoretice sau practice, colectarea datelor, interpretarea lor prin exersarea operaţiilor gândirii, obţinerea rezultatului problemei;
- *formularea, abstactizarea şi generalizarea concluziilor, a rezultatelor descoperirii*;
- *aplicarea în mod creator a rezultatelor descoperirii în diferite contexte.*

În contextul prezentării acestor etape legătura dintre învăţarea prin descoperire şi problematizare devine mai evidentă. Astfel, descoperirea este dependentă de existenţa unei situaţii problematice (punct de plecare), iar problematizarea se finalizează cu o descoperire (punct de sosire). De aceea, învăţarea prin descoperire poate fi considerată o continuare a problematizării, o întregire a acesteia. Ambele se integrează în abordarea euristică a instruirii, asigurând o învăţare activă şi creatoare.

Eficienţa învăţării prin descoperire este condiţionată de respectarea unor condiţii psihologice (adecvarea problemelor, a sarcinilor de lucru la nivelul intelectual şi la abilităţile practice de care dispune elevul), pedagogice (abordarea unor probleme reale cu evidente implicaţii educaţionale, creşterea treptată a gradului de complexitate a problemelor, dirijarea minimală a elevilor în actul descoperirii, etc.) şi materiale (asigurarea mijloacelor materiale necesare desfăşurării activităţilor de explorare şi cercetare).

METODE PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

Metodele pentru dezvoltarea gândirii critice au început să fie răspândite în rândul comunităţii cadrelor didactice din România din anul 1997 prin intermediul proiectului educaţional „Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice". Trebuie spus că în contextul oferit de acest program, gândirea critică înseamnă „a lua idei, a le examina implicaţiile, a le supune unui scepticism constructiv, a le pune în balanţă cu puncte de vedere opuse, a construi sisteme de argumente care să le sprijine şi a lua o poziţie pe baza acestor structuri" (Steele, J., Meredith, K., Temple, C., 1998).

A gândi critic înseamnă a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a căuta cauze şi implicaţii, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziţie pe baza unei întemeieri argumentate şi a analiza logic argumentele celorlalţi. Este un proces activ, care îl face pe cel care învaţă să treacă cunoştinţele prin filtrul gândirii proprii pentru a dobândi o cunoaştere autentică.

Din perspectiva programului menţionat metodele (pe care urmează să le prezentăm) se integrează într-un cadru specific de predare-învăţare, structurat pe trei etape: evocare, realizarea sensului şi reflecţie. Astfel, în *etapa de evocare,* elevii sunt solicitaţi să-şi amintească ceea ce ştiu sau cred că ştiu în legătură cu tema ce urmează a fi abordată. În etapa de *realizare a sensului* elevii iau contact cu noile conţinuturi, iar *etapa reflecţiei* marchează momentul în care elevii îşi însuşesc cu adevărat noile cunoştinţe, exprimându-le cu propriile cuvinte.

Prelegerea intensificată este o metodă care încearcă să atenueze dezavantajele prelegerii tradiţionale, ajutându-i pe elevi să pătrundă în orizontul temei abordate, să se implice în înţelegerea temei prin activităţi de interogare, interpretare sau de reflecţie.

Prelegerea intensificată presupune parcurgerea mai multor etape. O primă etapă este cea pregătitoare (de evocare) în care profesorul solicită elevilor realizarea unor sarcini de tipul: întocmirea unei liste de idei care evidenţiază cunoştinţele pe care ei le au în legătură cu tema ce urmează să fie dezvoltată, discuţii în perechi sau grupuri mici pe marginea unei întrebări puse de profesor, descoperirea unor posibile conexiuni între ideile sau conceptele prezentate în avans de către profesor, ce vor fi dezvoltate în prelegerea propriu-zisă. În funcţie de timpul avut la dispoziţie, profesorul poate solicita câtorva elevi ca în mod voluntar să împărtăşească ideile lor, care pot fi scrise şi pe tablă.

A doua etapă, de realizare a sensului (care este şi cea mai extinsă ca durată) o reprezintă prelegerea propriu-zisă, care se structurează la rândul ei pe mai multe faze. Într-o primă fază, profesorul prezintă timp de 10-20 de minute conţinutul de idei al primei părţi a prelegerii (durata acestei activităţi ţine cont de cercetările privind stabilitatea şi concentrarea atenţiei), după care alocă timp pentru ca elevii sau studenţii să-şi compare ideile iniţiale cu cele prezentate, să răspundă în perechi la o întrebare a profesorului care este în legătură directă cu ceea ce tocmai s-a prezentat sau să anticipe despre ce va fi vorba în următoarea parte a prelegerii, etc.

Acest gen de activitate în care prezentările profesorului alternează cu momente de reflecţie şi de interogare a cursanţilor poate fi repetată până la epuizarea conţinutului de idei al prelegerii.

A treia etapă o constituie reflecţia pe baza conţinutului prelegerii, care se poate realiza prin diferite modalităţi. Profesorul poate da elevilor un exerciţiu de rezolvat sau o întrebare care să-i ajute să reflecteze asupra materialului prezentat în timpul prelegerii, la care să răspundă individual, în perechi sau grupuri mici sau poate solicita elaborarea de către cursanţi a unui *„eseu de cinci minute"*, în care să prezinte pe scurt, o idee pe care au învăţat-o în timpul prelegerii, să formuleze cel puţin o întrebare referitoare la materialul expus sau să realizeze un scurt comentariu general cu privire la temă sau la activitate. Aceste eseuri sunt apoi colectate de către profesor, constituindu-se într-un feed-back foarte important pentru acesta cu privire la felul în care cursanţii au receptat informaţia şi un excelent punct de start pentru începerea următoarei activităţi didactice. Prelegerea intensificată completează variantele de optimizare a prelegerii tradiţionale („expunerea cu oponent", „prelegerea-dezbatere"), prezentate în acest capitol.

Metoda S.I.N.E.L.G. (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi a Gândirii) asigură menţinerea implicării active a gândirii elevilor în citirea unui text, monitorizarea gradului de înţelegere a unui conţinut de idei. Astfel, elevii sunt invitaţi să citească cu atenţie un text marcând pe marginea acestuia nişte semne specifice, după cum urmează: o bifă („√"), dacă conţinutul de idei confirmă deja ceea ce ei ştiau deja; un plus („+"), acolo unde informaţia citită este nouă pentru ei; un minus („-"), acolo unde informaţia contrazice sau diferă de ceea ce ştiau; un semnul întrebării („?"), în dreptul ideilor pe care le găsesc neclare sau în legătură cu care doresc lămuriri suplimentare.

Semnele care apar pe marginea textului relevă o anumită relaţie a elevului cu textul, cu conţinutul său de idei. Acestea sunt diferite de la elev la elev în funcţie de nivelul cunoştinţelor şi de gradul înţelegerii acestora. Ceea ce pentru un elev reprezintă o noutate, pentru un altul poate fi o informaţie deja cunoscută. Numărul semnelor folosite poate varia în funcţie de vârsta şi nivelul intelectual al elevilor. După terminarea lecturării textului, realizarea unui tabel cu patru coloane (vezi tabelul de mai jos) corespunzătoare celor patru categorii de semne notate pe marginea textului, poate sprijini monitorizarea ideilor textului şi gradul de înţelegere al acestora.

√	+	-	?

Tabelul 10.2. Structura tabelului S.I.N.E.L.G.

Metoda S.I.N.E.L.G. se utilizează cu precădere în etapa de realizare a sensului, asigurând o învăţare bazată pe implicarea cognitivă activă a elevilor în lecturarea unui text şi în înţelegerea conţinutului de idei al acestuia.

Jurnalul dublu reprezintă un instrument cu multiple întrebuinţări, care îi încurajează pe elevi să citească cu atenţie un text sau să audieze o prelegere, să reflecteze la ceea ce au citit sau audiat şi să vină cu idei pentru a le discuta în clasă. Împărţind în două pe verticală paginile unui caiet, elevii notează (pe măsură ce citesc un text sau audiază prelegerea) în partea stângă pasaje din text sau idei care li se par importante sau le amintesc de alte idei, iar în partea dreaptă îşi consemnează propriile comentarii, întrebări („De ce li s-a părut important?", „La ce i-a făcut să se gândească?", „Cum i-a făcut să se simtă?", „Ce întrebare au în legătură cu respectivul fragment?", etc.). Elevii pot să schimbe jurnalele între ei şi să le comenteze.

Metoda poate să fie completată în final prin tehnica *„Lasă-mi mie ultimul cuvânt"*, prin care fiecare elev scrie pe faţa unei fişe un citat din text sau o idee care i s-a părut a fi cea mai importantă şi un comentariu cu privire la citatul sau ideea respectivă pe cealaltă faţă a fişei. Elevii sunt apoi invitaţi să comenteze citatul sau ideea, ultimul cuvânt aparţinând celui care a scris-o. Jurnalul dublu se poate folosi în etapa de realizare a sensului, dar şi în cea de reflecţie, dacă profesorul revine la text sau la conţinutul prezentat, solicitându-i pe elevi să-şi exprime comentariile pe care le-au făcut în legătură cu diferite pasaje.

Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat este o metodă, ale cărei secvenţe se regăsesc în toate cele trei etape ale cadrului de predare-învăţare: Evocare/Realizarea sensului/Reflecţie. Poate fi folosită pentru lectura textelor informative sau pentru a dirija ascultarea unei prelegeri.

În faza de evocare, elevilor li se cere (individual, în perechi sau grupuri mici) să inventarieze ideile pe care le deţin cu privire la o temă ce urmează să fie abordată. Aceste idei se notează în rubrica *„Ştiu"*. Problemele neclare, ca şi aspectele pe care elevii ar fi curioşi să le afle se consemnează în rubrica *„Vreau să ştiu"*. Dacă elevii urmează să citească un text, se reiau problemele pe care ei le-au menţionat şi li se spune ce să citească; dacă este vorba de o cercetare mai amplă, ei sunt îndrumaţi spre sursele în care vor găsi informaţiile: biblioteci, reviste, cărţi, persoane informate, etc. După terminarea lecturii, în etapa de realizare a sensului urmează ca elevii să completeze rubrica *„Învăţ/Am învăţat"* cu cele mai importante lucruri pe care le-au aflat, aliniind răspunsurile cu întrebările pe care le-au pus la început şi trecând restul informaţiilor pe care nu le anticipaseră mai jos în tabel. Se obţine un tabel cu următoarea structură:

Ştiu	Vreau să ştiu	Învăţ/Am învăţat

Tabelul 10.3. Structura tabelului "Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat"

În cazul în care unele dintre întrebările elevilor rămân fără răspuns acestea pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigaţii ulterioare, conducând la un nou ciclu al metodei.

Tehnica ciorchinelui îi încurajează pe elevi să gândească liber şi deschis, să evidenţieze conexiuni între idei. Este înainte de toate o tehnică de căutare a căii de acces la propriile cunoştinţe, înţelegeri sau convingeri, punând în valoare modul propriu al elevului de a înţelege o anumită temă sau un anumit conţinut. Realizarea unui ciorchine grafic presupune parcurgerea câtorva paşi:

- scrierea unei noţiuni sau a unei propoziţii-nucleu în mijlocul tablei sau a unei pagini (de exemplu „România" sau „personalitate");
- identificarea şi scrierea a cât mai multor cuvinte sau sintagme, care le vin elevilor în minte în legătură cu noţiunea sau tema respectivă;
- legarea cuvintelor sau ideilor produse pe marginea noţiunii centrale, prin trasarea unor linii sau săgeţi între acestea, evidenţiind în acest mod conexiunile pe care elevii le intuiesc.

Rezultatul parcurgerii acestor paşi conduce spre o structură care are în mijloc conceptul central în jurul căruia sunt arondaţi mai mulţi „sateliţi". Există câteva reguli pe care elevii trebuie să le respecte atunci când elaborează un ciorchine de idei, cum ar fi:

- să scrie tot ce le trece prin minte referitor la tema pusă în discuţie;
- să nu evalueze ideile produse, ci doar să le noteze;
- să nu se oprească din scris pâna nu epuizează toate ideile care le vin în minte sau până nu expiră timpul alocat;
- să lase să apară cât mai multe idei şi conexiuni, fără a limita numărul lor.

Bazată pe activitatea de scriere, tehnica ciorchinelui poate fi folosită atât ca activitate individuală, cât şi ca activitate de grup.

Când este folosită ca activitate individuală se recomandă ca tema pusă în discuţie să fie familiară elevilor în condiţiile în care ei nu pot culege informaţii de la colegi. Folosită în grup, tehnica ciorchinelui oferă elevilor posibilitatea de a lua cunoştinţă de ideile colegilor, ca şi de asociaţiile dintre aceste idei. Tehnica ciorchinelui poate fi utilizată în mod liber, fără ca profesorul să indice în prealabil categoriile de informaţii pe care le aşteaptă de la elevi. În cazul în care acest lucru este precizat, este vorba despre un ciorchine semidirijat.

Tehnica ciorchinelui se aplică atât în faza de evocare, cât şi în cea de reflecţie. În faza de evocare, ea devine un mijloc de a stimula gândirea elevilor înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect, pentru ca în faza de reflecţie, ghidaţi de explicaţiile şi întrebările profesorului, elevii să rezume sau să structureze informaţiile în funcţie de anumite criterii, rezultatul putând fi un ciorchine revizuit cu mai mulţi sateliţi.

Metoda cubului ne ajută să studiem o temă, un concept din perspective diferite. Presupune utilizarea unui cub (real sau imaginar) care are diferite instrucţiuni notate pe fiecare faţă, după cum urmează:

- Descrie – Cum arată?
- Compară – Cu ce seamănă şi de ce diferă?
- Asociază – La ce te face să te gândeşti?
- Analizează – Din ce e făcut?
- Aplică – Cum poate fi folosit?
- Argumentează pro sau contra – E bun sau rău? De ce?

Profesorul le cere elevilor să scrie despre un anumit concept sau o anumită temă, parcurgând toate cele şase feţe ale cubului. Este preferabil să se respecte ordinea prezentată pentru că aceasta îi conduce pe elevi în mod treptat spre o gândire complexă. Procesele de gândire implicate în metoda cubului urmează îndeaproape categoriile din taxonomia lui Bloom. O activitate desfăşurată pe baza metodei cubului pune în evidenţă operaţiile de gândire implicate în învăţarea unui conţinut, sprijinindu-i pe elevi în înţelegerea acestuia. Metoda, aplicată individual, în perechi sau grupuri mici, poate fi folosită cu succes atât în etapa de evocare, cât şi în cea de reflecţie.

Cvintetul este un instrument rapid şi eficient de reflecţie, sinteză şi rezumare a conceptelor şi informaţiilor. Un cvintet este o poezie care necesită sintetizarea informaţiei în exprimări concise, care descriu sau exprimă reflecţii asupra unui subiect. La elaborarea acestor poezii de cinci versuri, elevii pot lucra individual sau în perechi, respectând mai multe cerinţe:

- primul vers are un singur cuvânt care precizează subiectul poeziei;
- al doilea vers este format din două cuvinte care descriu subiectul;
- al treilea vers este format din trei cuvinte care exprimă acţiuni;
- al patrulea vers este format din patru cuvinte şi exprimă sentimentele faţă de subiect;
- ultimul vers este format dintr-un cuvânt şi exprimă esenţa subiectului.

Iată un cvintet, creat la disciplina Psihologie, la finalul lecţiei "Voinţa", de către unul dintre elevi: *„Voinţa/Mobilizatoare, organizatoare/Energizează, orientează, dirijează/Depăşind obstacole în acţiuni/Perseverând".*

Cvintetul se foloseşte în special în etapa reflecţiei, stimulând discuţia despre motivele pentru care elevii au scris anumite idei, prilejuind totodată evaluarea înţelegerii şi exprimarea creativităţii.

Ghidul de anticipaţie este o modalitate menită să-i provoace pe elevi să-şi reactualizeze unele dintre cunoştinţele anterioare care au legătură cu subiectul lecţiei. Profesorul alege 4-6 afirmaţii (sub forma unor propoziţii sau fraze), urmând ca elevii să reflecteze asupra valorii de adevăr a acestora. Aceste afirmaţii sunt scrise pe tablă şi pe fişele pe care le primesc elevii. Aceştia citesc cu atenţie fiecare afirmaţie şi decid dacă sunt sau nu de acord cu acestea, marcând pe fişa individuală în dreptul lor, semnul „+" pentru acord şi „-" pentru dezacord. Răspunsurile elevilor pot fi apoi discutate în perechi sau grupuri mici, exersându-se totodată şi ascultarea activă. După ce elevii s-au ascultat unii pe alţii, eventual şi-au modificat convingerile, se trece la lecturarea textului sau la audierea prelegerii. Conţinutul textului sau al prelegerii cuprinde idei ce fac trimitere la afirmaţiile iniţiale. Pe baza noilor informaţii, elevii se întorc la afirmaţii şi reexaminează modul în care au raţionat. În felul acesta ei au posibilitatea să-şi confirme sau să-şi infirme anticipările prin prisma noilor cunoştinţe asimilate. Dacă textul sau conţinutul prelegerii este prea bogat se recomandă folosirea ghidului de anticipaţie pe fragmente.

Stabilirea iniţială a valorii de adevăr a afirmaţiilor date în avans coincide cu etapa de evocare, lectura textului sau audierea prezentării profesorului corespunde etapei de realizare a sensului, iar confirmarea sau infirmarea valorii de adevăr a afirmaţiilor în faza finală se regăseşte în etapa de reflecţie.

Învăţarea prin cooperare este o coordonată esenţială a proiectului „Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice" şi reprezintă un set de strategii instrucţionale, care angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacţiunea colegială şi colaborarea, în abordarea unor subiecte de studiu. Învăţarea prin cooperare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva o problemă, pentru a explora o temă nouă sau pentru a crea idei noi, deci pentru a atinge un obiectiv comun. Pedagogia învăţării prin cooperare se bazează pe ideea că eterogenitatea şi interacţiunea din cadrul grupurilor de elevi oferă multiple oportunităţi pentru învăţare.

Elemente-cheie care definesc specificul învăţării prin cooperare sunt:

- interdependenţa pozitivă (elevii au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit sarcina grupului: ei au scopuri şi resurse comune, roluri distribuite şi recompense acordate pentru rezultatele grupului);
- interacţiunea directă „faţă în faţă" (elevii comunică unii cu alţii, discută natura sarcinii de lucru, decid cum pot lucra mai bine împreună şi se ajută unii pe alţii);
- exersarea directă a deprinderilor de învăţare în grup (deprinderi de comunicare, de conducere, de luare a deciziilor, de management al conflictelor);
- răspunderea individuală a fiecărui membru al grupului în raport cu performanţa grupului (performanţa grupului depinde de contribuţia fiecărui membru la realizarea acesteia);
- rolul de îndrumător şi coordonator al profesorului (organizarea grupurilor, distribuirea sarcinilor de lucru, furnizarea resurselor, aprecierea activităţii grupurilor).

Practica învăţării prin cooperare presupune schimbări esenţiale în modul de concepere şi de realizare a demersului didactic, schimbări concretizate pe de o parte, în transformarea claselor de elevi într-o comunitate de învăţare în care competiţia este înlocuită cu colaborarea, şi pe de altă parte în dobândirea de către profesori şi elevi a unor abilităţi, competenţe specifice prin care metodele de învăţare prin cooperare pot fi promovate şi aplicate la clasă. În continuare prezentăm câteva dintre aceste metode şi tehnici.

Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi este o tehnică foarte simplă ce poate fi folosită înainte, pe parcursul sau după ascultarea unei prezentări sau lecturarea unui text. Pornind de la o întrebare a profesorului, elevii îşi elaborează individual răspunsurile, pentru ca apoi în perechi să-şi comunice unii altora aceste răspunsuri, să se asculte şi să încerce ca în final să ajungă la un consens sau la un nou răspuns îmbunătăţit ca urmare a discuţiilor. O astfel de structură simplă pregăteşte terenul pentru interacţiunile mai complexe din cadrul grupurilor de învăţare prin cooperare, pe care urmează să le prezentăm. „Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi" este o tehnică care îi îndeamnă pe elevi să gândească, să comunice, să coopereze şi care poate fi introdusă destul de uşor şi de rapid în predare, în toate etapele cadrului de predare-învăţare (evocare, realizarea sensului şi reflecţie).

Bazată pe ideea că predând înveţi cel mai bine, metoda **predării reciproce** oferă tuturor elevilor posibilitatea de a juca rolul profesorului în clasă în raport cu colegii lor. Predarea reciprocă este potrivită mai ales pentru texte informative şi se realizează în grupuri de patru până la şapte elevi. Toţi elevii primesc câte un exemplar cu un text şi pe rând joacă rolul profesorului, ceea ce presupune mai multe aspecte. După ce elevii au citit un paragraf în gând (numărul paragrafelor trebuie să corespundă cu numărul elevilor din grup), cel care joacă rolul profesorului rezumă ceea ce tocmai s-a citit, se gândeşte la o întrebare legată de text şi le cere celorlalţi să răspundă la ea, clarifică eventualele chestiuni neclare, anticipă despre ce va fi vorba în următorul paragraf. În final precizează care este următorul paragraf care trebuie citit. Procedeul se repetă de către fiecare memebru al grupului, respectând aceleaşi etape, până se parcurge întregul text.

Această metodă permite tuturor elevilor să experimenteze rolul de profesor pe o secvenţă limitată de conţinut. În contextul aplicării acestei metode, rolul adevăratului profesor constă în asigurarea accesului elevilor la resurse (în cazul de faţă - textul), în demonstrarea etapelor mai sus menţionate, în sprijinirea şi îndrumarea elevilor pentru asumarea rolurilor. Metoda se poate aplica cu precădere în etapa de realizare a sensului.

Reţeaua de discuţii este o metodă de învăţare bazată pe activitatea în grup, activitate ghidată de una sau mai multe întrebări formulate de profesor care admit răspunsuri diferite, rezultat al unor opţiuni bazate pe argumente. Această metodă presupune studiul prealabil al unui conţinut informaţional, al unui text (de exemplu, despre sursele şi efectele poluării) care conţine idei susceptibile de interpretări diferite.

Pornind de la o întrebare a profesorului la care se poate răspunde şi afirmativ şi negativ (de exemplu: „Ar trebui interzisă în totalitate poluarea atmosferei, începând chiar de mâine?"), elevii beneficiază de un timp de gândire pentru formularea propriilor puncte de vedere, apoi se grupează în funcţie de poziţia pe care o au, elaborând o listă de motive fie pro, fie contra, urmând să se realizeze dezbaterea între susţinătorii celor două poziţii. Fiecare parte îşi va exprima punctul de vedere, iar ceilalţi sunt invitaţi să-i contrazică.

În aplicarea acestei metode trebuie respectate anumite cerinţe, cum ar fi: insistenţă pentru clarificarea argumentelor şi soliditatea acestora pentru a fi cât mai convingătoare, rezumarea argumentelor grupului cu acordul tuturor participanţilor, concentrarea pe demontarea argumentelor poziţiei adverse şi nu pe „atacul la persoană", posibilitatea schimbării poziţiei elevilor prin adoptarea celei opuse, dacă argumentele colegilor au reuşit să-i convingă. În final, se poate cere elevilor să-şi exprime în scris poziţia finală cu argumente cât mai convingătoare.

Reţeaua de discuţii poate fi folosită în etapa de realizare a sensului şi de reflecţie, de studiere şi de interpretare a unui text, în mod independent sau în combinaţie cu alte metode şi tehnici de dezvoltare a gândirii critice.

Metoda învăţării în grupuri mici (Student Team Achievement Divisions - STAD) îl are ca „părinte" pe R. Slavin (1995). Această metodă postulează principiul întăririi coeziunii grupului prin interacţiunea dintre membrii săi, accentuând ideea că scopul şi succesul grupului pot fi atinse numai dacă toţi membrii echipei se implică în activitate.

În STAD profesorul predă o lecţie şi apoi elevii organizaţi în grupuri de 3-4 membrii, analizează materialul predat, îşi pun întrebări unii altora, compară răspunsurile, discută până sunt convinşi că stăpânesc cu toţii materialul respectiv. Profesorul le adresează apoi întrebări pentru a testa însuşirea cunoştinţelor, iar scorul grupului se obţine prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanţele sale anterioare. Întreg ciclu al activităţii, care cuprinde prezentarea profesorului, munca în grup şi evaluarea se întinde pe parcursul a 3-5 lecţii.

Această metodă le permite elevilor să-şi dezvolte abilităţi foarte importante, ca: a cere şi a oferi informaţie, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a explica şi a argumenta, a oferi sprijin şi a clarifica, a asculta şi a reflecta le ceea ce s-a spus. Apoi, fiecare elev, indiferent de nivelul de dezvoltare intelectuală, este valoros şi important prin faptul că poate contribui prin progresul personal (raportat la performanţele anterioare), la scorul şi implicit la succesul grupului. Acest aspect are evidente influenţe motivaţionale asupra elevilor. O limită a metodei, cu care se confruntă în primul rând profesorii aflaţi în criză de timp, este extinderea ei pe parcursul a mai multor ore, ca şi posibilitatea practică de a realiza evaluarea după fiecare de ciclu de învăţare, organizat în acest mod.

O metodă care are acelaşi autor (R. Slavin) şi care promovează proceduri similare celor din STAD este **metoda turneului între echipe** (Teams/Games/Tournaments). Deosebirea esenţială ar consta în faptul că la sfârşitul ciclului de învăţare se desfăşoară un turneu între echipe, elevii concurând cu colegii lor (din celelalte grupe), aflaţi la acelaşi nivel de competenţă, astfel că fiecare elev are posibilitatea de a puncta pentru grupul din care face parte. Metoda turneului între echipe reprezintă o îmbinare a cooperării în interiorul echipelor cu structura competitivă între grupuri. Pentru că elevii concurează cu colegi aflaţi la acelaşi nivel de competenţă (adică au şanse egale de reuşită), efectul motivaţional al acestor situaţii este considerabil.

Metoda mozaicului (Jigsaw) poate fi utilizată când materialul ce urmează a fi învăţat are o formă scrisă (de exemplu un text scris de profesor sau din manual, un articol, etc.). Metoda presupune activităţi în grupuri eterogene de 4-5 elevi. Metoda are mai multe faze:

- se formează grupuri de 4-5 elevi, numite *„grupuri de baştină"* (profesorul împarte textul de studiat într-un număr de părţi egal cu numărul de grupuri constituite);
- se constituie *„grupurile de experţi"* (prin numărare de la 1 la 4 sau 5, astfel: elevii cu numărul 1 formează grupul numărul 1, cei cu numărul 2 al doilea grup, ş.a.m.d.). Fiecare grup de experţi studiază tip de 15-20 de minute o parte din text, repartizată de profesor, identificând ideile principale şi modul cum vor preda aceste idei colegilor.

- elevii revin la *„grupurile de baştină"* şi pe rând predau conţinutul în care sunt „experţi". În cazul unor nelămuriri, elevii pot cere clarificări colegului „expert" în fragmentul de unde provine problema. Dacă este cazul discuţiile se pot extinde şi la grupul mare. La sfârşitul orei elevii trebuie să cunoască întregul text de studiat, nu numai partea pe care au avut-o de învăţat, ca „experţi".

Pe tot parcursul activităţii profesorul monitorizează predarea, urmărind îndeaproape desfăşurarea activităţii în cadrul grupurilor şi asigurându-se că informaţia este transmisă şi asimilată corect. În final, profesorul evaluează stăpânirea individuală a materialului (prin întrebări adresate întregii clase, prin lucrări scrise, prin solicitarea de a face o prezentare a materialului predat de colegi).

O variantă a metodei mozaic este cea denumită „mozaic II" (Slavin, R., 1995), care presupune o activitate de predare-învăţare mult mai dirijată. Paşii sunt identici cu cei din metoda anterior prezentată, însă fiecare grup de „experţi" are la dispoziţie câte o fişă cu un set de întrebări care ghidează lectura şi înţelegerea adecvată a textului.

În aplicarea metodei mozaicului esenţială este interdependenţa dintre membrii grupului şi faptul că sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev îşi aduce contribuţia. Implicarea fiecărui elev în activitate este susţinută de sarcinile care îi revin în grupul de „experţi" şi în grupul de „baştină" şi, mai ales, de responsabilitatea pe care o are în predarea unei subteme colegilor din grupul iniţial. Întrucât presupune contactul cu noi informaţii şi asimilarea acestora, metoda se regăseşte în faza de realizare a sensului.

Controversa academică presupune lansarea de către profesor spre dezbatere a unei probleme în legătură cu care se pot exprima cel puţin două puncte de vedere diferite. Şi această metodă presupune parcurgerea mai multor etape:

- elevii sunt organizaţi în grupe de câte patru, iar în cadrul acestor grupe, fiecare pereche primeşte o poziţie de susţinut („Da" sau „Nu", „Pro" sau „Contra");
- prin discuţii perechile îşi elaborează liste iniţiale de argumente;
- perechile se despart pentru a forma perechi noi cu colegi care susţin acelaşi punct de vedere, în scopul îmbogăţirii listei de argumente;
- elevii se reîntorc la partenerii iniţiali, formulându-şi poziţia pe baza listei îmbogăţite de argumente;
- se reconstituie grupurile iniţiale, unde fiecare pereche îşi prezintă poziţia în legătură cu problema abordată, prezentându-şi argumentele;
- în final, printr-o dezbatere frontală, se încearcă atingerea unui consens şi formularea unor concluzii.

Există şi câteva cerinţe pe care este bine ca elevii să le aibă în vedere atunci când participă la o astfel de activitate, cum ar fi: să critice ideile şi nu persoanele, să asculte ideilor tuturor, chiar dacă nu sunt de acord cu ele, să găsească idei, fapte, dovezi care susţin poziţiile aflate în dispută, să-şi modifice punctul de vedere, dacă dovezile arată clar acest lucru, etc. Această metodă se poate folosi cu succes în faza de evocare, dar şi în cea de reflecţie.

Linia valorilor este o metodă prin care profesorul lansează spre discuţie o problemă controversată, iar elevii pot lua poziţie pro, contra sau pot fi indecişi. În mod independent, elevii se gândesc la problema respectivă, conturându-şi un anumit răspuns, pentru ca apoi la solicitarea profesorului să se aşeze în clasă pe o axă sau linie imaginară, potrivit poziţiei adoptate faţă de problema în discuţie. Astfel aşezaţi, ei discută cu ceilalţi colegi răspunsurile la întrebarea pusă şi argumentele susţinute. La un capăt al axei se află cei care au opinii favorabile, deci argumente pro, iar la celălalt capăt, cei care au opinii nefavorabile despre problema discutată. Indecişii se pot plasa la mijlocul acestei linii valorice. Ei pot să-şi schimbe poziţia pe axă, dacă argumentele colegilor îi conving de acest lucru. În final, se dezbat părerile divergente şi se încearcă formularea unei concluzii. Linia valorilor este o modalitate de învăţare prin cooperare la care participă toată clasa de elevi şi se foloseşte îndeosebi în etapa de reflecţie.

Turul galeriei este o metodă prin care elevii sunt încurajaţi să-şi exprime opiniile referitoare la soluţiile date unei probleme de către colegii lor. Metoda presupune parcurgerea mai multor etape:

- în grupuri de 3-4 elevii lucrează la o problemă, la o întrebare care se poate materializa într-un produs pe un poster (o diagramă, o schemă, un tabel, un inventar de idei, un desen);
- posterele se afişează pe pereţii clasei, transformaţi astfel într-o galerie, într-o expoziţie;
- la semnalul profesorului grupurile de elevi (aflaţi în calitate de vizitatori şi critici) trec pe la fiecare poster pentru a examina soluţiile sau ideile propuse de colegi şi îşi înscriu pe poster comentariile critice sau laudative, întrebările, observaţiile;
- după ce se încheie turul galeriei grupurile revin la locul iniţial şi citesc comentariile, observaţiile, întrebările de pe posterul lor, reexaminându-şi produsul prin prisma acestora.

Turul galeriei necesită şi mişcarea fizică în clasă, ceea ce-i atrage pe elevi şi le stârneşte interesul. De asemenea, se realizează interacţiunea directă în grupul iniţial şi indirectă, cu ceilalţi colegi, prin intermediul produselor muncii lor. În acest mod, clasa devine un mediu în care se gândeşte şi se învaţă.

Opţiunea profesorilor pentru activităţile de învăţare în grup depinde în mare măsură de gradul în care aceştia stăpânesc diferite metode de învăţare prin cooperare. Astăzi putem vorbi de un repertoriu variat de metode de învăţare prin cooperare care servesc diferitelor scopuri ale instruirii. Profesorii au acum posibilitatea să realizeze o selecţie din această varietate de metode şi să folosească învăţarea prin cooperare ca o structură fundamentală în lecţie, şi nu doar ca pe una ocazională.

Frecvent se face distincţia între metodele tradiţionale (centrate pe profesor şi pe predare, dominant verbaliste, receptive şi pasive pentru elevi, solicitând memoria şi reproducerea, întreţinătoare a unor relaţii rigide profesor-elevi) şi metodele moderne (axate pe activitatea elevilor, pe învăţare, pe experienţa dobândită prin explorare, cercetare, acţiune, promotoare a cooperării între elevi şi a unor relaţii democratice între profesor şi elev). Această contrapunere a metodelor tradiţionale şi moderne se justifică dacă avem în vedere că metodologia didactică constituie un teren deschis cercetărilor şi inovaţiilor permanente.

Restructurările la nivelul finalităţilor reclamă cu necesitate modernizarea metodologiei didactice. Iată care ar fi principalele direcţii de dezvoltare a metodologiei didactice după I. Cerghit (1997): valorificarea metodelor didactice în direcţia activizării elevilor; accentuarea caracterului formativ al metodelor; promovarea metodelor activ-participative; extinderea metodelor bazate pe acţiune practică; accentuarea caracterului euristic al metodelor; deschiderea metodologiei faţă de cerinţele educaţiei permanente; îmbinarea metodelor care promovează învăţarea individuală cu cele care solicită munca în echipă.

Considerăm că şansele profesorului de a veni în întâmpinarea unor asemenea tendinţe se multiplică în contextul în care acesta deţine un repertoriu metodologic complex, variat şi adaptat. Metodele nu au o valoare în sine. Valoarea lor este conferită de maniera în care profesorul le integrează în practica instruirii, într-o armonie cu o multitudine de alte variabile ale spaţiului de instruire (obiective, conţinuturi, pregătirea elevilor, resursele de timp, mijloacele de învăţământ disponibile, etc.).

Metodologia didactică evoluează în acord cu exigenţele sistemului de educaţie contemporan, iar accentul tot mai evident care se pune pe metodele moderne (problematizarea, modelarea, învăţarea prin cooperare, studiul de caz, instruirea asistată de calculator, etc.) este în acord cu această evoluţie. Trebuie spus însă că fiecare metodă, tradiţională sau modernă, are dreptul la existenţă în practica didactică atâta timp cât serveşte scopurilor instruirii.

10.4. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative, limite

Mijloacele didactice sau de învăţământ se referă la ansamblul resurselor materiale, naturale, tehnice, etc., adaptate şi selecţionate în mod intenţionat pentru a sprijini desfăşurarea activităţii instructiv-educative din şcoală şi realizarea obiectivelor propuse.

Diversitatea mijloacelor de învăţământ a impus nevoia unei clasificări a acestora. Acestea se grupează în raport cu mai multe criterii:

- după criteriul istoric (Schrammm, W., 1977, după Ionescu, M., Chiş, V., 1992):
  - *generaţia I*: tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu;
  - *generaţia II* (determinată de apariţia tiparului): manuale, texte imprimate;
  - *generaţia III*: fotografia, diapozitivul, mijloacele audio-vizuale;
  - *generaţia IV*: maşinile de instruire;
  - *generaţia V*: calculatorul electronic.
- după funcţia în activitatea didactică (Cerghit, I., 1988):
  - *mijloace informativ-demonstrative (ilustrative)*:
    - *materiale naturale*: colecţii de plante, roci, insecte, minerale, substanţe chimice, obiecte, piese, aparate, etc.:
    - *materiale de substituţie*: *obiectuale* (machete, mulaje, corpuri geometrice, globul terestru); *figurative* sau *iconice* (fotografii, desene, hărţi, atlase, planşe, tablouri, etc.); *mijloace audio* (casete, CD-uri, discuri, etc.), *video* (diafilme, diapozitive, folii transparente, etc.) şi *mijloace audio-vizuale* (filme didactice, benzi video, etc.);
    - *mijloace simbolice*: reprezentări grafice, scheme, formule, etc.
    - *mijloace mixte*: manualul, cărţile, culegerile de texte, de exerciţii şi probleme, etc.
  - *mijloace de exersare şi formare de priceperi şi deprinderi intelectuale sau practice*: materiale naturale, truse de piese, instrumente, aparatura de laborator, echipamente tehnice, instalaţii, aparate, jocuri didactice, simulatoare, calculatorul, etc.;
  - *de raţionalizare a timpului în activitatea didactică*: şabloane, hărţi de contur, ştampile, maşini de multiplicat, calculatorul, etc.;
  - *mijloace de evaluare a rezultatelor învăţării*: teste, aparate de testare, calculatorul.

În raport cu maniera în care sunt integrate în activitatea didactică, mijoacele de învăţământ pot îndeplini simultan mai multe *funcţii pedagogice* (după Ionescu, M., 2002):

- *funcţia stimulativă* (de dezvoltare a motivaţiei elevilor pentru studiu, de stimulare a curiozităţii şi interesului pentru cunoaştere);
- *funcţia de comunicare* (de transmitere de informaţii);
- *funcţia ilustrativ-demonstrativă* (de formare la elevi a reprezentărilor, de însuşire de noi cunoştinţe, de fixare şi sistematizare, etc.);
- *funcţia formativ-educativă* (exersarea şi dezvoltarea operaţiilor gândirii, formarea deprinderilor intelectuale şi practice);
- *funcţia ergonomică* (de raţionalizare a eforturilor profesorului şi elevilor în activitatea de predare-învăţare);
- *funcţia estetică* (de cultivare a capacităţii de receptare şi apreciere a frumosului);
- *funcţia de evaluare* (de diagnoză şi apreciere a progreselor elevilor).

O categorie distinctă a mijloacelor de învăţământ o constituie *mijloacele tehnice de instruire*, care se referă la suporturile tehnice (aparate, maşini, instalaţii, calculatoare) utilizate în predare şi învăţare, precum şi la materialele purtătoare de informaţii asociate acestora (programe de instruire, diapozitive, filme didactice, etc.). După analizatorul solicitat se pot identifica: *mijoace audio*, *mijloace video* şi *mijloace audio-vizuale* (aparate şi materiale), iar după caracterul imaginii, distingem: *mijloace statice* (diaproiectorul, retroproiectorul, etc.) şi *mijloace dinamice* (videoproiectorul, calculatorul, filmul didactic, etc.).

Utilizarea mijloacelor tehnice de către profesori necesită respectarea unor cerinţe, cum ar fi: manevrarea corectă a aparaturii, valorificarea corectă a conţinutului ştiinţific vehiculat, dozarea adecvată a comentariilor ce însoţesc imaginile, eliminarea timpilor morţi, antrenarea elevilor, etc.

Introducerea în practica didactică a mijloacelor de învăţământ nu este un scop în sine, ci se justifică în măsura în care acestea sprijină desfăşurarea activităţii de predare-învăţare şi realizarea obiectivelor instructiv-educative prestabilite. De aceea, în opţiunea pentru utilizarea mijoacelor de învăţământ este nevoie să avem în vedere racordarea acestora la obiectivele şi conţinuturile instruirii, îmbinarea mijoacelor cu metodele şi procedeele didactice, precum şi respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor.

Valoarea pedagogică a mijloacelor de învăţământ rezultă din următoarele *avantaje*:

- facilitează contactul elevilor cu obiecte, fenomene greu accesibile perceperii directe;
- contribuie la creşterea gradului de organizare a informaţiei transmise şi la dezvoltarea capacităţilor operaţionale ale gândirii;
- suplimentează explicaţiile profesorului, oferind un suport vizibil, intuitiv;
- sprijină comunicarea profesor-elevi;
- dezvoltă capacitatea elevilor de a înţelege realitatea;
- contribuie la esenţializarea conţinuturilor ştiinţifice;
- stimulează curiozitatea, imaginaţia şi creativitatea elevilor;
- sprijină capacitatea elevilor de a înregistra, prelucra şi interpreta informaţiile;
- susţine motivaţia învăţării şi cultivă simţul estetic;
- eficientizează utilizarea timpului în instruire.

Pe lângă aceste virtuţi, mijloacele de învăţământ prezintă şi câteva *limite*, cum ar fi:

- predispun spre o receptare pasivă şi spre o anumită uniformizare a perceperii şi interpretării realităţii;
- uneori pot produce denaturări ale fenomenelor prezentate;
- contribuie la formarea unor imagini artificiale despre realitate.

Având în vedere aceste aspecte se apreciază că mijloacele de învăţământ devin eficiente numai în măsura în care cadrul didactic ştie să le folosească adecvat în activitatea de predare-învăţare şi să valorifice potenţialul lor didactic. Fără a reprezenta o „ameninţare" la adresa rolului profesorului, mijloacele de învăţământ sunt instrumente la care cadrul didactic poate apela pentru a uşura efortul de predare.

10.5. Instruirea asistată de calculator - direcţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii

Dezvoltarea actuală a tehnologiilor creşte posibilităţile de instrumentalizare a actului educativ. Simbol al modernităţii în educaţie, instruirea asistată de calculator este efectul unei astfel de tendinţe, pe care nu ne putem permite să o ignorăm. A-i pregăti pe elevi în vederea confruntării cu exigenţele societăţii informaţionale presupune şi înnoiri la nivelul practicilor didactice, prin valorificarea seviciilor educative accesibile prin intermediul calculatorului.

Mai mult decât un simplu mijloc de instruire, calculatorul şi utilizarea lui în şcoală înseamnă un alt mod de abordare a procesului de predare şi învăţare. Instruirea asistată de calculator este o modalitate de acces la cunoaştere, bazată pe demersurile de informare şi prelucrare a informaţiilor, pe o învăţare în ritm propriu. Originile instruirii asistate de calculator se găsesc în instruirea programată (liniară şi ramificată), realizată cu ajutorul maşinilor de instruire. Calculatorul permite însă o valorificare creativă şi flexibilă a lecţiilor programate.

Dacă primele realizări în domeniul instruirii asistate de calculator se concentrau mai mult pe verificarea cunoştinţelor, ulterior au început să apară softuri complexe, care încurajează construcţia activă a cunoştinţelor, asigură contexte semnificative pentru învăţare, promovează reflecţia, eliberează elevul de multe activitati de rutină şi stimulează activitatea intelectuală. Toate aceste elemente modifică aria activităţilor profesorului.

Potenţialul pedagogic al calculatorului rezultă din următoarele aspecte:

- este un instrument puternic de stocare şi redare a informaţiei;
- este o bază foarte bună pentru demonstraţii (simulează procese, fenomene complexe sau greu accesibile, suplineşte demonstraţii experimentale, etc.);
- asigură individualizarea instruirii prin adaptarea la ritmul de lucru al fiecărui elev;
- oferă un mediu interactiv pentru învăţare;
- permite o percepţie plurimodală (imagine, cuvinte, culoare, sunete, etc.)
- permite o evaluare rapidă şi obiectivă a elevilor (oferă momente de feed-back, indică rapid rezultatele obţinute, semnalează şi corectează erorile);
- antrenează elevii în jocuri educative;
- asigură economie de timp în instruire;
- este un instrument de muncă individuală pentru profesor, dar şi pentru elevi.

Criticile cele mai frecvente care se aduc instruirii asistate de calculator sunt legate de următoarele aspecte: este costisitoare (necesită echipamente electronice, dar şi programe de instruire); nu poate înlocui practicile experimentelor de laborator sau cercetarea pe teren; izolează elevul de colegi şi de profesori (Cerghit, I., 1997).

Calculatorul este un auxiliar al activităţii profesorului şi elevilor, utilizat în funcţie de obiectul de studiu şi obiectivele urmărite, de vârsta elevilor, de conţinutul instruirii şi locul de desfăşurare al activităţii, etc. Prezenţa calculatorului în şcoală nu trebuie asociată doar cu învăţarea informaticii, ci cu predarea cât mai multor discipline de învăţământ, de la ştiinţe şi pâna la limbi străine.

Instruirea asistată de calculator se poate integra în toate etapele activităţii didactice, servind unor scopuri diverse: la începutul secvenţei de instruire (pentru a-i sensibiliza pe elevi), pe parcursul desfăşurării activităţii (pentru a sprijini elevii în dobândirea de cunoştinţe, capacităţi, comeptenţe, etc.) sau la finele activităţii (sprijină fixarea, aplicarea, consolidarea sau evaluarea cunoştinţelor).

M. Ionescu (2002) consideră că este necesară o strategie de acţiune pentru ca şcoala să se înscrie în ritmul alert impus de informatizare, care să vizeze:

- sensibilizarea cadrelor didactice în problematica utilizării calculatorului în scop didactic;
- formarea de programatori pe discipline sau grupuri de discipline de studiu care să facă echipă cu psihopedagogi;
- dotarea şcolilor cu calculatoare;
- organizarea unor cercetări privind efectele instruirii asistate de calculator.

Elaborarea programelor de instruire pe care se sprijină instruirea asistată de calculator presupune parcurgerea mai multor etape:

- precizarea obiectivelor operaţionale şi delimitarea conţinutului de programat;
- stabilirea secvenţelor de învăţare şi structurarea logică a conţinutului fiecărei secvenţe;
- stabilirea sarcinilor şi procedeelor de lucru pentru elevi (întrebări, exerciţii, probleme, răspunsuri construite sau la alegere, etc.) pe care aceştia le abordează după asimilarea informaţiilor pe secvenţe;
- crearea posibilităţilor pentru autoevaluare;
- scrierea programului de instruire (program pedagogic) în programul computer (produs informatic).

În contextul instruirii asistate de calculator, profesorul nu mai deţine rolul de transmiţător de cunoştinţe, ci de organizator şi îndrumător al situaţiilor de învăţare. Prezenţa profesorului rămâne necesară pentru a realiza o ghidare adecvată nevoilor individuale ale elevilor. La rândul lor, elevii trebuie să deţină un minimum de cunoştinţe privind modul de folosire a calculatorului.

Utilizarea calculatorului perturbă oarecum practicile tradiţionale, încetăţenite de predare, învăţare şi evaluare. Pentru elev permite lucrul individual, dar pentru profesor este o solicitare în

plus. Schimbarea sau adaptarea practicilor didactice în spiritul tehnologiilor moderne solicită eforturi adaptative intense din partea profesorilor. Scopul general este eficacitatea în învăţământ, chiar dacă aceasta ia forme mai puţin comode pentru profesori. În şcoală instruirea asistată de calculator trebuie privită ca o modalitate complementară de instruire, mai degrabă decât una alternativă.

10.6. Strategiile didactice

Integrarea metodelor şi mijloacelor de învăţământ într-un demers acţional flexibil în funcţie de natura obiectivelor urmărite, de specificul conţinutului abordat, de tipul de învăţare promovat, delimitează strategiile didactice. Conceptul de strategii didactice are cel puţin trei accepţiuni:

- un anumit mod de abordare a învăţării prin problematizare, euristică, algoritmizare, cercetare experimentală, etc.;
- un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării;
- mod de programare (selectare, ordonare, ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfăşurare a lecţiei date (Cerghit, I., 1983).

După L. Vlăsceanu, strategiile didactice reflectă un „ansamblu de acţiuni coordonate şi armonios integrate, menite să dirijeze învăţarea în vederea realizării obiectivelor preformulate" (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988). Acelaşi autor oferă şi o perspectivă analitică cu valoare aplicativă asupra elementelor constitutive ale oricărei strategii. Acestea sunt în număr de şase, fiecare cu trei variante, după cum urmează:

- organizarea elevilor: frontal, grupal, individual;
- organizarea conţinutului: fragmentat (pe unităţi propoziţionale), integrat (în unităţi mai compacte) sau global (sub forma unor seturi de informaţii şi probleme);
- modul de prezentare a cunoştinţelor: expozitiv, problematizator sau apelând la spiritul de descoperire al elevilor;
- intervenţiile profesorului: permanente (ex. prin utilizarea metodelor expozitive), episodice (în învăţarea prin descoperire) sau alternante (conversaţia combinată cu demonstraţia);
- exerciţiile aplicative: imediate (după fiecare informaţie), seriate (după blocuri de informaţii compacte) sau amânate (după o perioadă mai lungă);
- probele de evaluare: formative, sumative sau alternante.

Considerând elementele anterior prezentate se poate aprecia că există multiple posibilităţi de permutare a diviziunilor subsumate fiecărui element, ceea ce înseamnă tot atâtea strategii posibile. Oricât de divesificate ar fi, strategiile didactice au ca punct comun faptul că sugerează trasee generale de parcurs, modele de acţiune, care presupun mai multe decizii pe care le ia profesorul cu privire la desfăşurarea procesului instructiv-educativ, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

În opţiunea pentru o strategie didactică profesorul ia în calcul mai multe variabile:

- concepţia pedagogică generală şi concepţia personală a profesorului - care pot fi tradiţionale sau moderne;
- obiectivele urmărite - o strategie este cu atât mai bună cu cât este mai centrată pe obiectivele date. Astfel, există strategii specifice însuşirii de cunoştinţe, formării de atitudini, de deprinderi intelectuale sau practice;
- natura conţinuturilor vehiculate - acestea sunt teoretice, practice, tehnice, artistice, factuale, etc. şi pot fi predate în moduri diferite: într-o formă gata constituită, într-o manieră interactivă, de invitaţie la elaborări personale, creative din partea elevilor;

BCU BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

- tipul de învăţare propus - de exemplu, învăţarea prin descoperire solicită o cale inductivă, bazată pe demonstraţie, observaţie, sau experiment, în timp ce o învăţare prin receptare necesită un traseu deductiv, folosind metode de comunicare orală sau scrisă a informaţiilor;
- principiile didactice - impun alegerea unor metode sau mijloace adecvate situaţiilor de instruire, subiecţilor implicaţi;
- caracteristicile fizice şi psihice ale elevilor - nivelul de dezvoltare, experienţa de cunoaştere, ritmul învăţării, suportul motivaţional, atitudinile;
- dotarea materială a şcolii, caracteristicile spaţiului de instruire, etc.
- timpul disponibil (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988)

Eficienţa unei strategii este determinată de o examinare atentă a tuturor variabilelor mai sus prezentate. Trebuie spus însă că aplicarea unei strategii didactice este şi expresia personalităţii profesorului. Concepţia pedagogică personală, competenţele, ca şi trăsăturile personalităţii profesorului răzbat în contextul utilizării unei strategii didactice. În acest mod, strategia devine parte componentă a stilului de predare, propriu fiecărui profesor. Se poate spune că o strategie este o tehnică educaţională, dublată de arta profesorului de a o aplica.

Strategiile didactice nu trebuie confundate nici cu metodele şi nici cu lecţia. Metodele sunt componente ale strategiilor, sunt elemente operaţionale sau tactice în interiorul diferitelor strategii, în timp ce lecţia este cadrul de organizare în interiorul căruia se aplică una sau mai multe strategii.

Se disting mai multe tipuri de strategii. I. Cerghit propune o clasificare a strategiilor didactice în raport cu două criterii (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988). Astfel, după logica gândirii se disting:

- *strategii inductive* – conduc elevul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noilor noţiuni, de la percepţia intuitivă la gândirea abstractă, de la particular la general;
- *strategii deductive* – mijlocesc învăţarea de la general la particular, de la noţiune la exemplu concret, de la definiţie la particularizări, etc.;
- *strategii analogice* – sunt bazate pe studiul modelelor;
- *strategii transductive* – de genul explicaţiei prin metafore;

După gradul de dirijare/nondirijare a învăţării, strategiile pot fi:

- *strategii algoritmice* – prescriu pas cu pas desfăşurarea procesului didactic, impun o dirijare foarte strictă a învăţării (strategiile expozitive, algoritmice, programate, etc.);
- *strategii nealgoritmice* –dirijarea învăţării este redusă la minimum, accentul deplasându-se spre efortul propriu al elevului. Acestea se divid la rândul lor în:
  - *strategii euristice* (descoperirea independentă sau semidirijată, conversaţia euristică, problematizarea, etc.);
  - *strategii creative* (presupun exersarea gândirii divergente, a originalităţii, spontaneităţii).

Stăpânirea unei game largi de strategii didactice, ca şi aplicarea lor adecvată condiţionează în mare măsură eficienţa activităţii oricărui profesor. Utilizate cu consecvenţă, strategiile didactice devin caracteristici ale stilului de predare al profesorului.

Rezumat

Realizarea obiectivelor procesului de învăţământ impune utilizarea metodelor şi procedeelor didactice. Metodele de învăţământ reprezintă calea de acces spre cunoaştere, spre însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, culturale, tehnice, etc. Gama metodelor de învăţământ este extrem de variată, tocmai pentru ca acestea să poată servi scopurilor diverse ale instruirii: transmitere de cunoştinţe, explorarea directă sau indirectă a realităţii, aplicarea cunoştinţelor, dezvoltarea gândirii critice, etc. Valoarea metodelor este condiţionată situaţional, prin adecvare în raport cu celelalte componente ale procesului de învăţământ (obiective, conţinut, nivelul clasei de elevi, resurse materiale şi de timp, etc.).

Multe metode reclamă prezenţa mijoacelor de învăţământ, care le conferă acestora un impuls de modernitate. Eficienţa mijloacelor de învăţământ este condiţionată nu numai de calitatea lor, ci şi de modul în care sunt integrate în procesualitatea didactică. Selecţionate şi utilizate adecvat acestea pot favoriza atingerea obiectivelor prestabilite.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Ilustraţi grafic raporturile dintre: metode de învăţământ, tehnologie didactică, strategii didactice, mijloace de învăţământ, procedee didactice, obiective, conţinut, mijloace tehnice de instruire.
2. Analizaţi raportul metode-procedee didactice invocând un exemplu dintr-o lecţie predată de dvs.
3. Comentaţi următoarea afirmaţie: „Nu există metode bune sau rele, ci metode adecvate, bine sau prost utilizate" (I.Cerghit).
4. Inventariaţi posibilităţile de utilizare a metodelor expozitive în cadrul disciplinei pe care o predaţi.
5. Alegeţi o temă din specialitatea dumneavoastră şi elaboraţi pe marginea acestei teme, întrebări pentru elevi care să corespundă celor şase niveluri din taxonomia lui Bloom.
6. Prezentaţi un exemplu de aplicare a metodei studiului de caz la disciplina dumneavoastră.
7. Daţi câteva exemple de aplicare a metodei problematizătii în predarea disciplinei dumneavoastră.
8. Inventariaţi avantajele şi dezavantajele metodelor de învăţare prin cooperare.
9. Gândiţi-vă la secvenţe concrete din activitatea didactică în care aţi putea utiliza câteva dintre metodele de dezvoltare a gândirii critice. Exemplificaţi.
10. Proiectaţi ansamblul de metode şi mijloace de învăţământ necesare predării unei lecţii.

Bibliografie

1. Bocoş, M., (2002), *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Cristea, S., (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti
3. Cerghit, I.,(1997), *Metode de învăţământ*, Ediţia a III-a, E.D.P., Bucureşti
4. Cerghit, I.,(1983), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti
5. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., (1988), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii Bucureşti
6. Cucoş, C., (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
7. Geissler, E., (1977), *Mijloace de educaţie*, E.D.P, Bucureşti
8. Huizinga, J., (1977), *Homo ludens*, Editura Univers, Bucureşti
9. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Presa Universitară Clujeană
10. Ionescu, M., Chiş, V., (1992), *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
11. Joiţa, E., (1998), *Eficienţa instruirii*, E.D.P., Bucureşti
12. Neacşu, I., (1990), *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
13. Postelnicu, C., (2000), *Fundamente ale didacticii şcolare*, Editura Aramis, Bucureşti
14. Slavin, R.E., (1995), *Cooperative Learning*, Allyn & Bacon, S.U.A.
15. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch., (1998), *Proiectul Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, Ghidul I, Editura Gloria, Cluj-Napoca

Capitolul 11
EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ŞI EDUCAȚIE

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să definescă noţiunile: evaluare, măsurare, apreciere, notare, docimologie şi test docimologic;
- să argumenteze importanţa evaluării pentru procesul de învăţământ prin prisma funcţiilor pe care aceasta le îndeplineşte;
- să analizeze comparativ formele evaluării;
- să descrie metode şi instrumente de evaluare utilizabile în practica şcolară curentă;
- să prezinte modele şi sisteme de notare utilizate în practica didactică;
- să prezinte condiţiile unei notări corecte;
- să elaboreze un test docimologic şi un barem de corectare pentru o temă la alegere, la disciplina de specialitate ;
- să identifice factorii perturbatori în notare, ca şi cerinţele unei notări corecte;
- să prezinte tehnici de formare şi educare a capacităţii de autoevaluare la elevi.

Conţinut:

11.1. Conceptul de evaluare. Măsurarea-Aprecierea-Decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ
11.2. Funcţiile evaluării
11.3. Forme de evaluare a rezultatelor şi progreselor şcolare
11.4. Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şcolare
11.5. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor de evaluare
11.6. Notarea şcolară
11.7. Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare
11.8. Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi
11.9. Perfecţionarea metodologiei de evaluare în perspectiva reformei învăţământului românesc
Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: evaluare, docimologie, măsurare, apreciere, decizie, evaluare iniţială, evaluare formativă, evaluare sumativă, metode de evaluare, notare, autoevaluare

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

11.1. Conceptul de evaluare. Măsurarea-Aprecierea-Decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ

Alături de predare şi învăţare, evaluarea este o componentă esenţială a procesului de învăţământ care furnizează informaţii despre calitatea şi funcţionalitatea acestuia. Trebuie precizat că evaluarea, prin implicaţiile ei, depăşeşte cadrul strict al procesului de învăţământ şi al şcolii. Astfel, evaluând elevii, evaluăm în acelaşi timp (direct sau indirect) profesorii, calitatea activităţii didactice, a instituţiei şcolare şi în cele din urmă a sistemului educativ în ansamblu. Evaluarea este procesul prin care se stabileşte dacă obiectivele sistemului/procesului de învăţământ sunt realizate. Informaţiile obţinute în urma activităţii de evaluare sunt absolut necesare pentru reglarea şi perfecţionarea activităţii de predare-învăţare.

Ioan Jinga (1998) defineşte evaluarea ca fiind un proces complex de comparare a rezultatelor activităţii instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calităţii), cu resursele utilizate (evaluarea eficienţei) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului). Evaluarea este privită ca parte integrantă a procesului didactic, prezentându-se în forme diverse şi concretizându-se în practica didactică prin metode şi procedee de verificare, apreciere şi notare a elevilor.

Evaluarea are un rol deosebit de important în procesul de învăţământ, având legătură cu progresul în predare şi învăţare, cu calitatea şi eficienţa în educaţie. Ion T. Radu (1986) consideră că evaluarea defineşte procesul menit să măsoare şi să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educaţie sau a unei părţi a acestuia, eficacitatea resurselor, a condiţiilor şi a operaţiilor folosite în desfăşurarea activităţii, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activităţii în viitor.

Rezultatele şcolare reprezintă indicatorul principal în aprecierea eficacităţii activităţii didactice. În varietatea complexă a rezultatelor şcolare, distingem: cunoştinţe, capacităţi intelectuale, conduite ale elevilor, deprinderi, atitudini, aptitudini, interese, motivaţii, etc. În raport cu acestea, demersurile de evaluare pot viza: volumul informaţiei acumulate, capacitatea de a efectua operaţii logice asupra conţinuturilor asimilate (analiză, sinteză, interpretare, etc.), capacitatea de aplicare a cunoştinţelor, gradul de stăpânire a deprinderilor, capacitatea de rezolvare a problemelor, nivelul de dezvoltare a atitudinilor intelectuale, sociale, a motivaţiei sau intereselor pentru cunoaştere, etc.

Primele cercetări ştiinţifice asupra evaluării didactice au fost întreprinse de psihologul francez H. Pieron, în 1922, astfel că s-a ajuns la constituirea *docimologiei*, ca ştiinţă a examinării şi notării, care se ocupă cu studiul sistematic al: examenelor şi concursurilor, modurilor de notare, variabilităţii notării la acelaşi examinator şi la examinatori diferiţi, factorilor subiectivi ai notării, mijloacelor care concură la asigurarea obiectivităţii în evaluare.

Operaţiile evaluării

Evaluarea este o acţiune complexă care include operaţii de măsurare, apreciere şi decizie.

Măsurarea constă în a atribui un număr unui obiect sau unui eveniment conform unei reguli logic acceptate. Pentru aceasta obiectele trebuie definite în mod clar prin comportamente sau caracteristici observabile. Măsurarea este lipsită de orice judecată de valoare, întrucât numerele prin care se exprimă nu sunt raportate la un etalon sau standard şi nu implică distincţii valorice (bine-rău, inferior-superior). De exemplu, la o probă de gramatică care solicită identificarea verbelor dintr-un text, se constată că elevul „X" a recunoscut corect 15 din cele 20 de verbe existente în text. Această performanţă capătă o semnificaţie doar dacă apelăm la un cadru de raportare pentru a interpreta scorul respectiv.

Exactitatea măsurării depinde de mai mulţi factori, cum ar fi: calitatea instrumentelor utilizate (probe, teste, etc.), gradul de adecvare a acestora în raport cu specificul fenomenelor măsurate, capacitatea evaluatorului de a exprima cu ajutorul numerelor ceea ce este caracteristic fenomenelor vizate. Trebuie precizat că performanţele cognitive şi cele psiho-motorii se pretează la estimări cantitative, spre deosebire de cele de ordin afectiv-motivaţional, care sunt mai dificil de măsurat.

Aprecierea (la care adeseori a fost redusă evaluarea) presupune emiterea unei judecăţi de valoare asupra rezultatului unei măsurări, acordând o semnificaţie unui rezultat pe baza unui cadru de referinţă, a unui criteriu sau a unei scări de valori. Acum se estimează calitativ rezultatele măsurate prin aprecieri (de genul foarte bine, bine, etc.), laude, observaţii critice. Calitatea aprecierii este dependentă în mare măsură de experienţa şi trăsăturile personalităţii evaluatorului, de gradul de pregătire docimologică a acestuia.

Decizia prelungeşte actul aprecierii într-o notă, caracterizare, hotărâre, recomandare şi vizează măsuri de îmbunătăţire a activităţii în etapele următoare. Delimitarea celor trei operaţii ale evaluării este necesară nu numai din considerente teoretice, dar şi datorită implicaţiilor practice în activitatea didactică.

11.2. Funcţiile evaluării

Importanţa evaluării în procesul de învăţământ decurge din funcţiile pe care aceasta le îndeplineşte. C. Stan (2001) grupează aceste funcţii pe două dimensiuni: normativă şi formativă. Dimensiunea normativă a evaluării se referă la ansamblul influenţelor directe şi imediate pe care aceasta le are asupra predării şi învăţării, în timp ce dimensiunea formativă include totalitatea efectelor şi consecinţelor evaluării care se manifestă indirect şi mediat în sfera derulării procesului instructiv-educativ.

Principalele funcţii subsumate dimensiunii normative sunt:

- *funcţia constatativă*– evaluarea permite profesorului să surprindă nivelul de pregătire al elevilor, ca indicator de bază pentru aprecierea gradului de eficienţă a procesului de predare-învăţare;
- *funcţia de diagnosticare* a activităţii desfăşurate – se manifestă pe fundalul funcţiei constatative şi presupune explicarea rezultatelor obţinute prin factorii şi condiţiile care le-au produs, găsirea cauzelor relative la nivelul rezultatelor constatate, identificarea apectelor pozitive care au asigurat succesul, dar şi evidenţierea carenţelor, a punctelor critice, care necesită remedieri;
- *funcţia de prognosticare* - vizează în esenţă efortul de identificare a strategiilor optime de ameliorare în viitor a predării şi învăţării, ca şi anticiparea rezultatelor posibile.

Dimensiunea formativă a evaluării se referă la următoarele funcţii:

- *funcţia motivaţională*– evaluarea devine modalitatea principală de recompensare sau sancţionare a elevului;
- *funcţia decizională*– prin intermediul evaluării se pot identifica punctele forte şi lacunele procesului de instruire, dificultăţile întâmpinate de elevi, acestea sugerând modificările care se impun în desfăşurarea activităţii în etapele următoare; evaluarea realizată de profesor devine reper pentru autoevaluarea elevilor, orientează activitatea de învăţare spre conţinuturile esenţiale, etc.;
- *funcţia informaţională*– evaluarea devine un mijloc de informare a elvilor, părinţilor şi societăţii cu privire la randamentul şcolar realizat.

Aceste funcţii se întrepătrund. În raport cu scopul evaluării, cu particularităţile concrete ale situaţiei educaţionale, unele pot să capete o pondere mai mare decât altele.

11.3. Forme de evaluare a rezultatelor şi progreselor şcolare

Teoria pedagogică operează cu mai multe clasificări ale formelor sau tipurilor de evaluare. Astfel, după momentul în care se realizează, se disting trei forme: evaluarea iniţială, evaluarea continuă şi evaluarea sumativă.

Evaluarea iniţială angajează operaţii de măsurare-apreciere-decizie la începutul unei perioade de instruire (semestru, an şcolar, ciclu de învăţământ) sau la începutul unui program de instruire, cu scopul de a stabili nivelul de pregătire al elevilor. Această evaluare devine necesară în vederea proiectării şi asimilării conţinutului instruirii în etapele următoare, ca şi pentru stabilirea modalităţilor adecvate de acţiune corectivă şi ameliorativă (pentru întreaga clasă sau pentru anumiţi elevi). Evaluarea iniţială se realizează ori de câte ori un profesor preia pentru prima dată o clasă de elevi.

Pentru a diagnostica nivelul de pregătire al elevilor se pot utiliza probe scrise, teste sau verificări orale. Rezultatele obţinute se raportează la obiectivele instrucţiv-educative ale capitolului sau etapei de instruire evaluate. Importanţa evaluării iniţiale a fost semnalată şi de psihologul american D. Ausubel (1981), într-o lucrare de referinţă: „Dacă aş vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea sunt cunoştinţele pe care elevul le posedă la plecare. Asiguraţi-vă de ceea ce ştie la plecare şi instruiţi-l în consecinţă."

Evaluarea continuă (formativă) constă în verificarea şi aprecierea frecventă, sistematică a rezultatelor şcolare, pe parcursul procesului de instruire. Se realizează prin examinări scrise, orale sau practice, iar rezultatele obţinute se raportează la obiectivele operaţionale ale activităţii instructiv-educative. Acest tip de evaluare este integrat organic în desfăşurarea procesului de învăţământ şi prezintă mai multe avantaje: permite verificarea sistematică a tuturor elevilor, din toată materia; asigură corectarea imediată a erorilor, confuziilor; permite luarea din timp a măsurilor de ameliorare a procesului; evaluează nu numai rezultatele învăţării, ci şi procesul prin care s-a ajuns la aceste rezultate; cultivă capacitatea de autoevaluare a elevilor.

Evaluarea cumulativă (sumativă) angajează operaţii de măsurare-apreciere-decizie la finele unei etape de instruire (semestru, an, ciclu de învăţământ) sau la finalul studierii unui capitol. Se realizează prin lucrări scrise (teze), teste, examene (de capacitate, de bacalaureat) şi permite aprecieri de bilanţ asupra nivelului de pregătire a elevilor, ca şi asupra procesului care a generat rezultatele elevilor. Aceste rezultate sunt raportate la obiectivele instructiv-educative ale capitolului, ale etapei de instruire evaluate sau ale disciplinei studiate. Deoarece se desfăşoară la finele unei perioade de instruire deja parcurse, acest tip de evaluare nu permite ameliorarea procesului de instruire decât pentru seriile viitoare de elevi. De asemenea, generează elevilor atitudini de neliniţte şi stări de stres. În pofida acestor neajunsuri, evaluarea sumativă este utilă pentru că ocazionează momente de reflecţie (asupra eficienţei practicilor de predare, a stilului didactic adoptat, etc.) şi îndeamnă la sugestii în vederea conceperii activităţii didactice următoare. În plus, asigură selectarea şi ierarhizarea elevilor. Opţiunea pentru utilizarea adecvată şi combinată a celor trei forme ale evaluării este de natură să asigure un proces evaluativ continuu, perfect integrat în procesul didactic.

În raport cu agenţii evaluării, distingem între evaluarea internă şi externă.

Evaluarea internă are loc atunci când cei care evaluează sunt direct implicaţi şi în activitatea de instruire (de exemplu, profesorul de la clasă). În şcoală se practică în mod curent această formă de evaluare, informaţiile furnizate servind autoreglării procesului didactic, în vederea creşterii eficienţei instruirii;

Evaluarea externă are loc atunci când în evaluare se implică persoane/instituţii, altele decât cele care au asigurat realizarea procesului didactic. Se regăseşte cu precădere în cazul unor examene sau concursuri (admitere, capacitate, bacalureat). Evaluarea externă îndeplineşte mai multe scopuri (Radu, I., 2001): obţinerea de informaţii privind pregătirea elevilor la anumite discipline la un moment dat al şcolarităţii; compararea rezultatelor unei promoţii în raport cu celelalte; evidenţierea domeniilor în care este necesar să se intervină pentru îmbunătăţirea procesului de învăţământ; reglarea conduitelor didactice ale profesorilor privind relaţionarea la noi conţinuturi, metode inedite, mijloace de învăţământ recente, etc.; compararea şi ierarhizarea diferitelor unităţi şcolare; etc. Pentru a obţine o imagine cât mai concludentă asupra nivelului de pregătire al elevilor se cere ca evaluarea externă să fie corelată cu alte forme ale evaluării.

După criteriul obiectivităţii, se distinge între evaluarea subiectivă şi evaluarea obiectivă.

Evaluarea subiectivă, bazată pe intuiţia profesorului este destul de răspândită în practica didactică şi prezintă următoarele dezavantaje: are un grad de obiectivitate redus, fiind influenţată de factori ca dispoziţia profesorului, atmosfera din clasă, impresiile despre elevi, etc. Evaluarea este fragmentară, surprinde starea de moment, fără să ofere o imagine de ansamblu asupra activităţii elevului. Lipsesc criteriile explicite în evaluarea randamentului şcolar.

Evaluarea obiectivă presupune folosirea unor instrumente speciale de evaluare a prestaţiilor elevilor şi raportarea acestora la anumite standarde docimologice. Standardele se referă la sistemul de referinţă, la criteriile avute în vedere în cadrul operaţiei de măsurare. Standardele docimologice prezintă trei forme principale de obiectivare: cerinţele prevăzute de programa şcolară şi de manual, nivelul grupului educaţional din care face parte elevul şi nivelul performanţelor anterioare ale elevului.

În învăţământ evaluarea poate fi realizată la mai multe niveluri. Astfel, I. Nicola (1992) distinge între: evaluarea economică şi evaluarea pedagogică.

Evaluarea economică vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate de beneficiarii acestuia, în timp ce **evaluarea pedagogică** vizează eficienţa învăţământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare.

Alte niveluri ale evaluării în învăţământ ar fi: evaluarea globală a educaţiei în raport cu celelalte activităţi sociale, evaluarea instituţiilor de învăţământ, evaluarea cadrelor didactice, evaluarea elevilor. În ceea ce priveşte domeniile evaluării iată câteva dintre acestea: evaluarea curriculumului, evaluarea calităţii învăţământului, evaluarea utilizării timpului educaţional, etc.

11.4. Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şi progreselor şcolare

Teoria şi practica pedagogică a acreditat o gamă largă de metode de evaluare. Unele dintre aceste metode sunt considerate tradiţionale (au căpătat această denumire datorită consacrării lor în timp şi utilizării lor mai dese) iar altele complementare (sunt mai recente, au un pronunţat rol formativ şi o mare capacitate de motivare a angajării elevilor în activităţile de învăţare). Din categoria **metodelor tradiţionale de evaluare** fac parte: chestionarea orală, examinarea scrisă, probele practice, etc.

Chestionarea orală constă într-un dialog bazat pe întrebări şi răspunsuri între profesor şi elevi, prin care profesorul urmăreşte cantitatea şi calitatea cunoştinţelor/deprinderilor formate, capacitateta de a opera cu acestea. Chestionarea poate fi curentă (se regăseşte pe parcursul lecţiilor, desfăşurându-se fie frontal-cu toţi elevii, fie individual) sau finală (se foloseşte în ore special destinate evaluării, ca de exemplu, la final de capitol, de semestru sau chiar la examen).

Eficienţa acestei metode depinde de aspecte cum ar fi: claritatea şi logica întrebărilor adresate de profesor, diversificarea întrebărilor sub aspectul scopului urmărit (stimularea gândirii, interpretarea şi prelucrarea informaţiei, verificarea capacităţii de a aplica cunoştinţele, etc.), acordarea timpului de aşteptare între întrebare şi răspuns, tactul profesorului în a adresa întrebări ajutătoare atunci când situaţia impune acest lucru, un comportament nonverbal de susţinere şi încurajare a elevilor, etc.

Chestionarea orală prezintă mai multe *avantaje*, cum ar fi:

- permite comunicarea directă profesor-elevi;
- dezvoltă capacitatea de exprimare orală a elevilor, capacitatea de argumentare;
- permite un feed-back rapid, eventualele erori sau neînţelegeri ale elevilor sunt clarificate şi corectate imediat;
- oferă posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcţie de claritatea răspunsurilor elevilor;

Este necesar să avem în vedere şi *limtele* chestionării orale: evaluarea poate fi influenţată de diferite circumstanţe (ca de exemplu, gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, starea de moment a examinatorului/elevului), necesită mult timp.

Opţiunea profesorului pentru chestionarea orală trebuie să se bazeze pe argumente care ţin de obiectivul evaluării, numărul de elevi, timpul disponibil, specificul disciplinei, etc. În evaluarea răspunsurilor elevilor profesorul poate să aibă în vedere criterii legate de conţinutul răspunsului (corectitudinea şi complexitatea informaţiei, utilizarea corectă a termenilor, calitatea exemplelor şi argumentelor, etc.), dar şi de prezentarea acestuia (claritate, coerenţă, concizie, etc.).

Verificarea scrisă reprezintă o modalitate mai economică de evaluare. Elevii se găsesc în postura de a elabora şi de a exprima idei în scris, fără intervenţia profesorului. Există două forme mai răspândite: verificarea curentă (prin lucrări de control) şi lucrările scrise de semestru (tezele). Lucrările de control sunt neanunţate, durează 20-30 minute şi urmăresc verificarea cunoştinţelor din lecţia curentă, în timp ce lucrările semestriale sunt anunţate din timp, acoperă o arie mai mare a materiei şi au în vedere evaluarea capacităţii elevilor de a selecta şi sistematiza informaţiile dobândite.

Avantajele verificării scrise decurg din următoarele consideraţii:

- se realizează economie de timp (într-un timp relativ scurt se evaluează un număr mare de elevi);
- asigură o mai mare obiectivitate a evaluării (rezultatele sunt raportate la criterii unice de evaluare);
- diminuarea stărilor de stres şi avantajarea elevilor timizi care se exprimă defectuos în cazul unei evaluări orale;
- permite elevilor să-şi elaboreze răspunsul independent, fără intervenţii din afară.

Pe lângă aceste avantaje, verificarea scrisă prezintă şi câteva *limite*:

- oferă un feed-back mai slab (momentul în care se corectează erorile este întârziat în timp);
- nu este posibilă orientarea elevilor prin întrebări ajutătoare către un răspuns corect;
- uneori răspunsurile nu redau nivelul real de pregătire al elevului (se poate copia).

În verificarea scrisă este necesar ca profesorul să aibă în vedere câteva *cerinţe*:

- subiectele formulate să se regăsească în tematica recomandată de programă şi manual;
- sarcinile de lucru să fie formulate clar, fără ambiguităţi sau cu intenţia de a-i induce în eroare pe elevi;
- în formularea subiectelor să se aibă în vedere nu doar reproducerea informaţiilor, ci şi evaluarea capacităţii elevilor de a opera cu acestea;
- să se facă cunoscute elevilor baremele de corectare şi notare;
- planificarea probelor scrise pentru a asigura timpul necesar pentru pregătire.

Ca şi în cazul chestionării orale, în verificarea scrisă este necesar ca profesorul să stabilească criterii de apreciere, care să vizeze conţinutul lucrării, forma acesteia (stil, ortografie, prezentare grafică) şi factorul personal (originalitate, impact).

Examinarea prin probe practice ocupă un loc important în evaluarea priceperilor şi deprinderilor formate în contextul diferitelor discipline de studiu, în aprecierea capacităţii elevilor de a a plica anumite cunoştinţe teoretice. Probele susţinute de elevi la educaţie fizică, lucrările practice de laborator (fizică, chimie, biologie) şi din ateliere (discipline tehnice), execuţiile de desen, grafică, sculptură, interpretările muzicale, susţinerea lecţiilor în practica pedagogică, sunt doar câteva forme de întruchipare a examinărilor practice ale elevilor. Pe lângă dovada aplicării cunoştinţelor teoretice în practică sau a formării unor deprinderi, probele practice permit identificarea aptitudinilor şi talentelor elevilor. Este important ca elevii să fie informaţi din timp în legătură cu tematica lucrărilor practice, cu baremele de notare, cu condiţiile pe care le au pentru a realiza aceste probe (aparate, maşini sau alte resurse). Probele practice trebuie comentate în clasă pentru ca elevii să-şi însuşească criteriile de notare, să ia act de calitatea prestaţiei lor.

Probele orale, scrise şi practice constituie elementele dominante în desfăşurarea procesului evaluativ din şcoli. Din nevoia de a oferi elevilor şi alte posibilităţi de a demonstra ceea ce ştiu (cunoştinţe) şi ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilităţi) s-au conturat **metode şi instrumente de evaluare complementare.** Caracterul complementar indică faptul că acestea completează metodele tradiţionale de evaluare (orale, scrise sau practice) şi că se utilizează simultan în procesul instructiv-educativ.

Printre metodele complementare de evaluare se numără: observaţia curentă, testele de evaluare, referatul, eşantionarea activităţii elevilor, portofoliul, proiectul, investigaţia, etc.:

Observaţia curentă constă în urmărirea sistematică a participării elevilor la desfăşurarea activităţii instructiv-educative. Se pot supune observării aspecte diverse, cum ar fi: contribuţiile elevilor pe parcursul activităţilor, modul de realizare a sarcinilor de lucru, maniera de colaborare cu colegii în cazul practicării învăţării în grup, calitatea prestaţiilor în munca independentă, manifestările de interes/dezinteres, dificultăţile, erorile, etc. Colectarea sistematică a observaţiilor este utilă în aprecierea globală a personalităţii elevului. Datele observate pot fi colectate în jurnalul sau caietul profesorului şi pot fi utilizate prin asociere cu alte metode de evaluare.

De multe ori numărul mare de elevi îngreunează realizarea observaţiei, care poate fi individuală sau de grup. Pentru uşurarea procesului observării profesorul poate apela la fişe de observaţie. Spre exemplu, în cazul unei situaţii de instruire în care elevii lucrează în grupuri, profesorii îşi pot propune să observe abilităţile de comunicare ale acestora în grup. În acest caz poate apela la o fişă de evaluare (vezi tabelul 11.1), care direcţionează procesul observării spre comportamente specifice. Important este ca actul observării să fie cât mai obiectiv.

Comportament observabil	*Elevul 1*	*Elevul 2*	*Elevul 3*	*Elevul 4*
Emite mesaje şi este ascultat				
Emite mesaje şi nu este ascultat				
Ascultă atent mesajele colegilor				
Vorbeşte simultan cu altcineva				
Întrerupe dicursul colegilor				
Monopolizazează discuţia				
Nu comunică cu colegii				

Tabelul11.1. Fişă de evaluare a comportamentului de comunicare al elevilor (după Dulama, M. E., 2002)

Testele de evaluare sunt probe complexe, formate dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (itemi), care permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi pe bază de măsurători şi aprecieri riguroase. Itemii reprezintă elementele constitutive ale testului, exprimaţi sub forma unor întrebări, probleme sau sarcini de efectuat. Un test de evaluare este însoţit de barem, care este o grilă de corectare şi notare, ce prevede un anumit punctaj pentru rezolvarea corectă a fiecărui item. Baremul asigură condiţiile unei evaluări obiective.

Există mai multe tipuri de teste de evaluare. Astfel, după natura lor distingem:

- *teste standardizate* - măsoară obiective generale realizabile pe perioade de timp mai lungi şi permit aprecieri globale asupra performanţelor; acoperă o mare varietate de conţinut (programe, manuale); au norme ce permit raportarea performanţei unui elev la un grup de referinţă (de obicei la nivel naţional); se administrează în condiţii standard; sunt elaborate de experţi într-un mod foarte atent şi riguros.
- *teste elaborate de profesori* - măsoară obiective particulare, stabilite de către profesor; conţinutul lor este stabilit tot de către profesor; permit profesorilor să facă comparaţii între performanţele elevilor numai la nivelul clasei; de obicei nu cuprind specificarea unor direcţii uniforme de aplicare şi nu se ridică la calitatea celor standardizate (în structurarea conţinutului, formularea temelor, etc.).

După obiectivele urmărite, testele pot fi:

- *teste de sondaj iniţial* – aplicate la începutul semestrului, anului sau ciclului şcolar cu scopul de a verifica însuşirea materiei din anii anteriori, de a identifica lacunele şi de a lua măsuri pentru recuperarea materiei, dacă este cazul;
- *teste de progres* – sunt aplicate după parcurgerea unor lecţii, a unor capitole şi oferă informaţii despre gradul de asimilare a materiei de către elevi;
- *teste de sinteză* – sunt aplicate la sfârşitul semestrului, anului, cu scopul de a indica nivelul de eficienţă al procesului intructiv-educativ;
- *teste de diagnoză* – permit identificarea nivelului de pregătire a elevului;
- *teste de prognoză* – sunt utilizate pentru a prevedea evoluţia celui examinat, pentru orientarea elevilor spre anumite domenii;
- *teste de ierarhizare* – au ca scop ierarhizarea sau selecţia, fiind utilizate la concursuri, examene, etc.;
- *teste de plasament* – utilizate pentru repartizarea elevilor în grupe cu niveluri relativ omogene în vederea aplicării strategiilor diferenţiate de predare-învăţare.

Valoarea unui test depinde de calităţile lui. Acestea sunt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea şi aplicabilitatea *Validitatea* se referă la acurateţea cu care testul respectiv măsoară ceea ce este destinat să măsoare. Validitatea poate fi de conţinut (măsura în care itemii reflectă materia de învăţat), concurentă (rezultatele obţinute de elev la un test să fie concordante cu rezultatele obţinute prin alte metode), predictivă (rezultatele testului să prognozeze performanţele viitoare ale elevului şi să le confirme). *Fidelitatea* reprezintă calitatea testului de a produce rezultate constante în urma aplicării lui repetate. Aceasta înseamnă că un test aplicat în condiţii relativ identice, aceluiaşi grup de elevi, dar cu o altă ocazie, trebuie să conducă la obţinerea aceloraşi rezultate, cu diferenţe minime acceptate. *Obiectivitatea* se referă la gradul de concordanţă între aprecierile făcute de evaluatori independenţi, în ceea ce priveşte un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test. În sfârşit, *aplicabilitatea* desemnează calitatea unui test de a fi administrat şi interpretat cu uşurinţă (Stan, M., 2001).

Avantajele utilizării testelor sunt multiple:

- asigură un spor de obiectivitate în evaluare (prin utilizarea baremelor de corectare);
- asigură uniformitatea în evaluare (gradul de dificultate al întrebărilor este acelaşi pentru toţi elevii);
- elimină stresul comunicării orale.

Ca şi celelate metode de evaluare testele prezintă şi *dezavantaje sau limite*, cum ar fi:

- pun în evidenţă cantitatea şi nu atât calitatea cunoştinţelor;
- nu încurajează reflecţia şi potenţialul creativ al elevilor;
- în cazul itemilor testelor cu răspunsuri închise, varinatele corecte pot fi alese la întâmplare;
- elaborarea unui test eficient necesită timp şi experienţă din partea specialiştilor sau a profesorilor.

Rezultatele testelor de evaluare trebuie corelate cu rezultatele oferite de celelalte metode. Maniera de elaborare şi interpretare a testelor de evaluare va fi abordată în subcapitolul următor.

Referatul este un instrument care permite aprecierea activităţii de învăţare a elevului. Poate lua forma unei sinteze tematice din mai multe lucrări sau a unei investigaţii ştiinţifice independente. Referatul permite abordarea unor conţinuturi extinse din domenii multiple.

Etapele elaborării unui referat sunt: delimitarea temei, documentarea (selectarea surselor de informaţie, parcurgerea materialelor, notarea aspectelor relevante, prelucrarea informaţiilor), formularea titlului, conceperea planului lucrării, redactarea referatului, tehnoredactarea, prezentarea şi valorificarea referatului. Dimensiunea referatului variază în funcţie de complexitatea temei abordate. Prin elaborarea referatului elevii îşi însuşesc informaţii şi îşi exersează o multitudine de abilităţi intelectuale (analiză, sinteză, argumentare şi interpretare, etc.).

Referatul se poate utiliza atât în evaluarea continuă, cât şi în evaluarea sumativă. De asemenea, el poate constitui independent un instrument de evaluare sau poate fi integrat într-un portofoliu. Acest instrument se utilizează în special la clasele mari, deoarece angrenează cunoştinţe, deprinderi, abilităţi şi atitudini diverse. Dezavantajul pe care îl prezintă constă în riscul ca elementele de conţinut să fie preluate din diverse surse, fără să fie supuse unei interpretări personale.

Eşantionarea activităţii valorifică în scopul evaluării mostre din activitatea elevilor pe parcursul procesului instructiv-educativ. Produsele activităţii elevilor se pot concretiza în elaborarea de ciorchini grafici, de postere, de eseuri, teme pentru acasă, etc. În continuare vom oferi câteva repere pentru evaluarea acestor produse.

Spre exemplu, în cazul în care le solicităm elevilor să elaboreze „ciorchini grafici" în jurul unui concept (ceea ce presupune evidenţierea grafică a conexiunilor dintre ideile depre conceptul sau subiectul respectiv), putem să avem în vedere mai multe criterii de evaluare a produselor obţinute.

Iată câteva posibile criterii pentru *evaluarea „ciorchinilor grafici"*:

- Construcţia ciorchinelui:
  - ❑ Foarte bine: Tema principală este plasată în centrul ciorchinelui; subtemele sunt plasate în jurul ei şi sunt însoţite de exemple.
  - ❑ Mediu: Tema principală este plasată în centrul ciorchinelui; câteva subtemele sunt plasate în jurul ei.
  - ❑ Slab: Tema principală nu este plasată în centrul ciorchinelui; subtemele nu sunt plasate în jurul temei principale.
- Raportul dintre temă şi subteme:
  - ❑ Foarte bine: Toate subtemele importante sunt prezente şi toate sunt aproximativ la fel de importante.
  - ❑ Mediu: Există câteva subteme, dar lipsesc altele importante sau subtemele diferă mult sub aspectul importanţei
  - ❑ Slab: Nu există distincţii clare între tema principală şi subteme.
- Aspectul ciorchinelui:
  - ❑ Foarte bine: Ciorchinele este ordonat şi construit cu multă imaginaţie şi simţ artistic.
  - ❑ Mediu: Ciorchinele este ordonat
  - ❑ Slab: Ciorchinele este dezordonat.

Există situaţii în care munca în grup a elevilor se finalizează în elaborarea unor postere, care suprind esenţialul unei probleme sau reprezintă elementele şi relaţiile identificate în legătură cu o anumită temă. Elevii au posibilitatea să-şi compare modul lor de reprezentare cu cel al altor grupuri, să evalueze/autoevalueze produsul obţinut. Iată câteva *criterii pentru evaluarea posterelor*:

Criterii/repere	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Insuficient	Repere
Conţinut bogat	❑	❑	❑	❑	Conţinut sărac
Impact vizual imediat, puternic	❑	❑	❑	❑	Impact neplăcut, slab d.p.v. vizual
Clar, uşor de înţeles	❑	❑	❑	❑	Confuz
Inedit, diferit, surprinzător	❑	❑	❑	❑	Insipid, lipsit de creativitate
Argumentare clară, raţională	❑	❑	❑	❑	Lipsit de bază logică
Prezentare clară, convingătoare	❑	❑	❑	❑	Prezentare slabă, neconvingătoare

Tabelul 11. 2. Criterii pentru evaluarea posterelor

Astfel de grile de evaluare se pot utiliza şi în cazul în care elevii elaborează eseuri. Eseurile sunt probe scrise care evidenţiază capacitatea de sinteză a elevilor, abordarea creativă a unor subiecte, interpretarea informaţiilor relevante, capacitatea elevilor de a adopta o poziţie într-o problemă controversată, etc. Prezentăm câteva criterii care se pot folosi în *evaluarea eseurilor:*

Criteriile pentru un eseu exemplar:

- Organizarea compoziţiei - precizarea temei şi introducerea; prezentarea argumentaţiei; relaţia logică dintre concluzii şi argumente.
- Conţinut - sunt acoperite toate aspectele importante ale problemei respective, se analizează şi se rezumă diferite puncte de vedere, se oferă analize şi concluzii pertinente.
- Prezentare - limbaj clar, precis, corectitudine gramaticală.

Criterii pentru un eseu de calitate redusă:

- Organizarea compoziţiei - eseul nu oferă un context, nu are o relaţie logică între concluzie şi argumentaţie, ideile prezentate nu sunt înlănţuite logic;
- Conţinut - sunt prezente doar câteva dintre aspectele problemei abordate, fără a se oferi analize şi concluzii pertinente.
- Prezentare - erori de înţelegere, limbaj limitat, incoerenţa ideilor.

Se recomandă ca aceste criterii să fie discutate şi analizate cu elevii în clasă. Se pot chiar prezenta eseuri care întrunesc sau nu criteriile prezentate.

O formă mai elaborată a eşantionării activităţii elevilor o constituie portofoliul. Portofoliul defineşte totalitatea produselor pe care elevii sunt capabili să le elaboreze graţie parcurgerii unor experienţe de învăţare (Chiş, V., 2001). Astfel, portofoliul arată ca o colecţie de lucrări ale elevilor, alcătuită cu scopul de a indica efortuirle, progresele şi rezultatele acestora la una sau mai multe discipline.

Portofoliul este un instrument complex de evaluare a rezultatelor elevului obţinute pe durata unui program de studiu (semestru, an şcolar sau chiar ciclu de învăţământ). Prin intermediul portofoliului este posibilă întrepătrunderea evaluării continue (fără a genera tensiuni sau reacţii de stres) cu cea sumativă. Portofoliul permite urmărirea (conform unor obiective bine stabilite) progreselor înregistrate de elevi în achiziţia cunoştinţelor pe parcursul unui program de instruire, reflectă capacitatea de sistematizare şi ordonare a conţinuturilor, capacitatea de creaţie, stilul de lucru, etc. Portofoliul este întotodeauna personalizat şi particular.

Portofoliul unui elev poate cuprinde: mostre din probele de evaluare (lucrări de control, teste de evaluare, probe practice, etc.), teme pentru acasă, răspunsuri la chestionare, comentariile profesorului asupra rezolvării temelor, proiecte sau investigaţii individuale sau de grup, concluzii ale vizitelor, excursiilor, mostre ale activităţii elevilor (eseuri, postere, ciorchini grafici, cvintete), fişe de autoevaluare, referate, etc.

În cazul elaborării unui portofoliu tematic, elevilor trebuie să li se precizeze clar cerinţele legate de: tema propusă sau domeniul din care îşi pot alege subiectul; modalitatea de prezentare (mapă, dosar, CD, dischetă, casetă audio, video, etc.); mărimea portofoliului (limitele minime şi maxime de pagini, de produse); structura cerută: obiective, motivaţia întocmirii, cuprins, tipuri de produse (recenzii, referate, interviuri, copii după documente, studii de caz, chestionare, etc.), concluzii, bibliografie; ordonarea materialelor şi indicarea provenienţei documentelor, etc. (Dulamă, M.E., 2002). Tematica şi sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul şi să-i stârnească interesul pentru domeniul abordat.

Evaluarea prin portofoliu încurajează învăţarea autodirijată, autoevaluarea şi munca independentă. Realizarea lui necesită timp şi resurse pentru documentare (reviste, cărţi, internet, etc.), dar şi pentru realizarea produselor. Profesorul trebuie să se asigure că produsele prezentate sunt realizate de elevi şi nu de alte persoane. În evaluarea portofoliilor este util ca profesorul să nu se limiteze la acordarea unei note, ci să includă în aprecieri şi comentarii care să reflecte atât punctele forte ale activităţii elevului, cât şi aspectele care necesită îmbunătăţiri.

În evaluarea globală a portofoliilor profesorul poate apela la grile de apreciere, ca cea pe care o prezentăm în tabelul 11.3.

	Criterii de evaluare	Foarte bine	Bine	Satisfăcător	Insuficient
Aspectul general	Prezentarea în mapă/dosar				
	Precizarea clară a titlului				
	Redactarea conţinutului portofoliului				
	Prezentarea obiectivelor şi a motivaţiei				
	Ordonarea produselor				
Conţinutul	Recenzii				
	Referate				
	Proiecte				
	Eseuri				
	Material grafice				
	Concluzii la vizite, excursii, drumeţii				
	Redactarea concluziilor				
	Bibliografie				

Tabelul 11.3. Grilă de evaluare a unui portofoliu (după Dulamă, M. E., 2002)

Proiectul presupune elaborarea unei lucrări cu caracter teroretic şi/sau aplicativ, pe baza unei teme date. Este o activitate amplă, de durată, care implică muncă şi efort intelectual. Există proiecte disciplinare/pluridisciplinare care completează activitatea din timpul orelor şi proiecte socio-culturale (acţiuni ecologice, realizarea de expoziţii/spectacole). Elaborarea unui proiect presupune parcurgerea mai multor etape: delimitarea temei de interes, formularea de întrebări despre temă, stabilirea unor obiective de informare, identificarea şi consultarea surselor de informare, realizarea unui plan al investigaţiei, colectarea datelor, analiza şi prelucrarea informaţiilor, elaborarea produsului final. Proiectul poate fi realizat individual sau în grup. În practica didactică proiectele se pot concretiza în: elaborarea de referate sau articole, construirea de insectare, ierbare, alcătuirea unor colecţii de roci, de minerale, etc., construirea unei machete sau a unui mulaj, alcătuirea mapelor cu material didactic sau proiecte de lecţie, etc.

Profesorului îi revine rolul de a planifica, organiza şi monitoriza activitatea din cadrul proiectelor. Discuţiile acestuia cu elevii au rolul de a identifica progresele în abordarea temei, dificultăţile întâmpinate, de a inventaria alternative de soluţionare, de a-i motiva pe elevi să contiue munca în cadrul proiectelor. Proiectele sunt apoi prezentate şi evaluate de către profesor, dar şi de către elevi (interevaluarea şi autoevaluarea). Se pot avea în vedere indicatori ca: cercetarea în ansamblu, modul de lucru, calitatea produselor, maniera de prezentare, etc. Metoda proiectului prezintă avantajul că dezvoltă deprinderile de documentare ştiinţifică, capacitatea de a structura şi sistematiza materialul, încurajează asumarea responsabilităţii. Proiectul poate fi integrat în conţinutul unui portofoliu. Ambele instrumente presupun o activitate amplă de investigare a unui domeniu sau subiect şi permit o evaluare complexă şi nuanţată a învăţării.

Metodele complementare de evaluare îmbogăţesc practica evaluativă, dominată mult timp de opţiuni metodologice şi instrumentale tradiţionale. Lipsa alternativelor crează rutină, suficienţă şi conformism. Utilizarea unui repertoriu diversificat de metode şi instrumente de evaluare asigură multiplicarea surselor de informare despre elevi, sprijină profesorul în formarea unei imagini realiste şi cât mai obiective asupra performanţelor elevilor, precum şi asupra progreselor acestora în învăţare. Problematica metodelor de evaluare rămâne deschisă, putând fi mereu îmbunătăţită. Obiectivul esenţial este de a dezvolta capacităţile de autoevaluare ale elevilor şi de a schimba viziunea asupra rolului evaluării, de la cel de control şi sancţionare, la cel de ameliorare şi corectare.

11.5. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor de evaluare

Proiectarea probelor de evaluare poate fi realizată de instituţii specializate (Ministerul Educaţiei, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, etc.) sau chiar de către profesorii din şcoli. În această secţiune ne vom referi la proiectarea şi elaborarea testelor de către profesori. Pentru a permite obţinerea unor rezultate veridice, testele de evaluare trebuie în primul rând să întrunească condiţii tehnice, ca cele prezentate în subcapitolul precedent (validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate). Conceperea unor probe bune de evaluare necesită timp, efort, experienţă din partea profesorului, precum şi parcurgerea unor etape, după cum urmează:

- precizarea obiectivelor (informative, formative);
- stabilirea materiei (teme, capitole, grup de lecţii) din care se va susţine testarea;
- stabilirea variantelor de itemi;
- elaborarea itemilor;
- organizarea testului (eşalonarea itemilor, prezentarea instrucţiunilor de lucru, precizarea timpului de execuţie);
- cuantificarea testului (atribuirea punctajului şi echivalarea acestuia în note sau calificative);
- aplicarea şi interpretarea testului.

Precizarea obiectivelor se realizează înainte de întocmirea testului şi constă în descrierea comportamentului ce trebuie pus în evidenţă de către elevi şi indicarea conţinutului aferent acestuia. Urmează *delimitarea materiei* din care se va elabora proba de evaluare. În cazul unei evaluări sumative, materia va fi mult mai extinsă, comparativ cu cea stabilită pentru o evaluare curentă. În acord cu cantitatea conţinutului din care se va realiza evaluarea se determină şi lungimea optimă a testului, respectiv numărul de sarcini de lucru. În acord cu obiectivele vizate se va avea în vedere gradul de complexitate şi dificultate al sarcinilor de lucru.

Pentru a realiza un echilibru adecvat între diversele tipuri de obiective şi unităţile de conţinut (subiectele, temele din care se susţine testarea), se poate întocmi un proiect de test sau tabel de specificare (vezi tabelul 11.4), în care se precizează în partea stângă temele din care se realizează evaluarea, iar în partea dreaptă se specifică obiectivele vizate de sarcinile de lucru (prin raportare la taxonomia lui Bloom). De asemenea, se notează numărul întrebărilor care acoperă fiecare temă/obiectiv. Procentajul reflectă accentul pus în test pe fiecare tip de obiectiv şi pe fiecare unitate de conţinut. Acesta trebuie să corespundă cu ceea ce s-a accentuat mai mult în timpul studierii conţinutului respectiv.

Unităţi de conţinut	Obiective						Nr. de itemi	Procentaj
	Cunoaştere	Înţelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză	Evaluare		
1. Personalitate	2	2			1	1	6	25%
2. Temperament		2	1	1			4	16.66%
3. Caracter	1		1		1	1	4	16.66%
4. Aptitudini	1			1	1		3	12.5%
5. Creativitate	1	2	2	1		1	7	29.16%
Nr. total de itemi	5	6	4	3	3	3	24	
Procentaj	20.83%	25%	16.66%	12.5%	12.5%	12.5%		

Tabelul 11. 4. Tabel de specificare pentru proiectarea unui test

Construirea unui test implică şi optarea pentru un anumit tip de itemi. În raport cu gradul de obiectivitate, itemii se grupează în trei mari categorii: itemi obiectivi (închişi), itemi semiobiectivi şi itemi subiectivi (cu răspuns deschis). *Stabilirea variantelor de itemi* depinde de prevederile obiectivelor didactice şi de conţinuturile de învăţat.

Elaborarea itemilor este o operaţie complexă, care necesită respectarea unor criterii ştiinţifice riguroase. Itemii trebuie să măsoare performanţele prevăzute de obiectivele operaţionale şi să permită o notare obiectivă pe baza unui punctaj stabilit anterior.

A. Itemii obiectivi solicită elevul să selecteze răspunsul corect din mai multe variante propuse. Se mai numesc itemi închişi, deoarece elevul nu este pus în situaţia de a elabora răspunsul, ci de a-l identifica din mai multe variante posibile. Acest tip de itemi prezintă următoarele *avantaje*:

- sunt relativ uşor de construit şi corectat;
- asigură o obiectivitate ridicată în evaluarea rezultatelor;
- punctajul se acordă sau nu în funcţie de marcarea răspunsului corect;
- permit un feed-back rapid;
- permit evaluarea unui volum mare de rezultate ale învăţării într-un timp scurt.

Frecvent utilizaţi în testele de evaluare, itemii obiectivi prezintă şi *limite*:

- măsoară rezultate ale învăţării situate la niveluri cognitive inferioare (vizează capacitatea elevului de a identifica);
- încurajează o învăţare bazată pe recunoaştere;
- aceşti itemi nu pot fi folosiţi pentru evaluarea unor rezultate de învăţare complexe;
- uneori răspunsurile corecte pot fi „ghicite" (Stoica, A., 1996).

Din categoria itemilor obiectivi fac parte: itemi cu alegere duală, itemi de tip pereche şi itemi cu alegere multiplă.

A.1. Itemii cu alegere duală pun elevul în situaţia de a alege răspunsul corect prin alternative de tipul: adevărat/fals, corect/greşit, acord/dezacord, corect/incorect.

Iată câteva exemple de astfel de itemi:

- *Citiţi afirmaţiile următoare. Dacă credeţi că o afirmaţie este adevărată, încercuiţi litera A, dacă credeţi că este falsă încercuiţi litera F:*
  1. *A – F / Ion Creangă a trăit între anii 1837-1889.*
  2. *A – F / Mihai Eminescu a debutat la vârsta de 18 ani.*
  3. *A – F / În afară de romane, nuvele, povestiri, M. Sadoveanu a scris şi versuri.*

Pentru identificarea fiecărui răspuns corect se va acorda un anumit punctaj.

În elaborarea itemilor cu alegere duală este recomadat să avem în vedere câteva *cerinţe*:

- să se menţioneze foarte clar tipul de judecată pe care o va face elevul (adevărat/fals, corect/incorect, etc.);
- enunţul să fie clar formulat, fără ambiguităţi;
- să se precizeze condiţiile de furnizare a răspunsului (încercuirea unei litere, sublinierea varintei corecte, etc.);
- să se evite enunţurile negative, prea lungi sau cu dublă negaţie;
- lungimea şi ponderea enunţurilor adevărate/false să fie aproximativ egale (Stoica, A., 1996).

A.2. Itemii de tip pereche solicită elevii să stabilească o corespondenţă între elemente (cuvinte, simboluri, propoziţii, etc.) distribuite pe două coloane paralele. Informaţiile din prima coloană sunt enunţuri (premise) ale itemului respectiv, iar cele din a doua coloană reprezintă răspunsurile. Aceşti itemi se folosesc îndeosebi pentru măsurarea informaţiilor factuale (identificarea definiţiilor, termenilor, datelor, autorilor, etc.).

Exemplu de item de tip pereche:

- *Scrieţi în spaţiul punctat din faţa fiecărei opere literare din prima coloană, litera corespunzătoare numelui autorului său, din coloana a doua:*

..... 1. Dridri	*a. Vasile Alecsandri*
..... 2. Epica magna	*b. Mihai Eminescu*
..... 3. Sărmanul Dionis	*c. Mihail Sadoveanu*
..... 4. Venea o moară pe Siret	*d. Ion Slavici*
	e. Nichita Stănescu

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

A.3. Itemii cu alegere multiplă presupun o sarcină de lucru a cărei soluţie se alege de către elev dintr-o listă de răspunsuri alternative. Aceşti itemi sunt frecvent utilizaţi în cazul probelor de evaluare, permiţând măsurarea rezultatelor învăţării (cunoaşterea terminologiei, a definiţiilor, a principiilor, metodelor sau procedeelor, etc.). Itemii cu alegere multiplă sunt formaţi dintr-un enunţ (premisă) şi o listă de varinate de răspuns, dintre care una sau mai multe pot fi corecte (răspunsuri cheie). Variantele incorecte se numesc distractori.

Exemplu de itemi cu alegere multiplă:

- *Citeşte enunţurile următoare şi încercuieşte litera din dreptul variantei/variantelor corecte.*
  1. Temperamentului sangvinic îi corespunde următorul tip de sistem nervos:
  a. puternic, echilibrat, inert;
  b. puternic, echilibrat, mobil;
  c. puternic, neechilibrat, inert;
  d. puternic, neechilibrat, mobil.
  2. Care dintre tipurile temperamentale se caracterizează prin introversiune:
  a. coleric; b. flegmatic; c. melancolic; d. sangvinic.

Elaborarea itemilor cu alegere multiplă trebuie să respecte următoarele *condiţii*:

- sarcinile de lucru să fie clar definite;
- alternativele de răspuns să fie în concordanţă cu premisa;
- răspunsurile să fie scrise în ordine (alfabetică, logică sau cronologică);
- răspunsurile să aibă pe cât posibil aceeaşi lungime;
- distractorii să fie plauzibili;
- să se evite folosirea unor expresii, ca: „toate cele de mai sus" sau „nici una dintre cele de mai sus", ca alternative de răspuns;
- să existe cel puţin un răspuns corect;
- răspunsurile corecte vor fi plasate pe locuri variate în coloană. (Kaplan, P., 1990).

B. Itemii semiobiectivi solicită din partea elevului elaborarea unui răspuns scurt sau răspunsul la întrebări structurate.

B.1. Itemii cu răspuns scurt/de completare presupun formularea de către elev a unui răspuns în totalitatea lui sau doar ca o parte componentă a unei afirmaţii incomplete. Răspunsul elevului este limitat ca formă, spaţiu sau conţinut prin natura sarcinii de lucru. Totodată elevul are o libertate redusă de reorganizare a informaţiei primite şi de structurare a răspunsului.

- Exemple de itemi cu răspuns scurt:
  1. Defineşte educaţia.
  2. Enumeră formele educaţiei.
- Exemple de itemi de completare:
  1. Obiectul de studiu al pedagogiei este ... ...
  2. Formele educaţiei sunt:....., ..., ...

Se va acorda un punctaj anterior stabilit pentru rezolvarea corectă a fiecărui item.

Avantajele utilizării acesui tip de itemi sunt:

- acoperă o arie largă de conţinut;
- permit evaluarea unui număr mare de concepte, priceperi, deprinderi;
- se construiesc relativ uşor;
- permit o notare obiectivă (Stoica, A., 1996).

Limitele itemilor cu răspuns scurt/de completare sunt următoarele:

- nu permit testarea unor nivele cognitive superioare (analiza, sinteză, rezolvare de probleme, argumentare, etc.);
- răspunsul foarte scurt limitează dezvoltarea unor abilităţi complexe;
- evaluarea fiecărei zone de conţinut necesită un număr mare de itemi (Stoica, A., 1996).

BCU "MIHAIL EMINESCU" LIBRARY

Ca şi în cazul celorlalte tipuri de itemi, există câteva *cerinţe* privitoare la elaborarea itemilor cu răspuns scurt, de completare.

- răspunsul solicitat să fie scurt şi foarte clar;
- să se evite folosirea frazelor din manual (pentru a nu încuraja memorarea mecanică);
- în cazul itemilor de completare, spaţiul liber furnizat trebuie să sugereze dacă răspunsul va conţine unul sau mai multe cuvinte;
- informaţia care lipseşte trebuie să fie cu adevărat importantă;
- să se evite excesul de spaţii libere; ori de câte ori este posibil acestea vor fi plasate la sfârşitul enunţului (Kaplan, P., 1990).

B.2. Întrebările structurate sunt sarcini de lucru bazate pe mai multe subîntrebări, legate între ele printr-un element comun. Întrebările structurate se plasează între itemii de tip obiectivi şi cei cu răspuns liber, de tip eseu, oferind elevului o ghidare în elaborarea răspunsului. Se poate porni de la un material stimul (texte, date, diagrame, hărţi, etc.), pe baza căruia se delimitează un set de subîntrebări, care oferă cadrul elaborării răspunsului.

- Exemplu de întrebare structurată:
  Formularea obiectivelor operaţionale de către profesor reprezintă o etapă fundamentală în proiectarea unei lecţii.
  a. *Definiţi obiectivul operaţional.*
  b. *Prezentaţi trei cerinţe care trebuie respectate în elaborarea obiectivelor operaţionale.*
  c. *Formulaţi un obiectiv operaţional după procedura lui R. Mager.*

Avantajele întrebărilor structurate sunt:

- subîntrebările pot testa o varietate de cunoştinţe, priceperi sau capacităţi;
- permit aprofundarea unei teme din diferite perspective;
- permit o creştere progresivă a dificultăţii şi complexităţii răspunsurilor;
- asigură atractivitate evaluării prin folosirea materialelor-suport (diagrame, grafice, hărţi);
- permit transformarea unui item de tip eseu în itemi de tip obiectivi sau semiobiectivi, ceea ce conduce spre o mai mare obiectivitate a evaluării;
- stimulează creativitatea celui evaluat (Stoica, A., 1996).

Acelaşi autor inventariază şi *limitele* întrebărilor structurate:

- răspunsul la o întrebare poate depinde de răspunsul la subîntrebarea precedentă;
- necesită un timp mai îndelungat pentru proiectare;
- materialele auxiliare sunt mai dificil de proiectat (Stoica, A., 1996).

Elaborarea întrebărilor structurate trebuie să aibă în vedere mai multe *condiţii*:

- să se asigure o creştere gradată a dificultăţii întrebărilor;
- subîntrebările să nu depindă de răspunsul corect la subîntrebarea precedentă;
- spaţiile libere de pe foaia de răspuns să corespundă lungimii reale a răspunsului aşteptat.

C. Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) permit evaluarea unor obiective complexe ale învăţării, care vizează originalitatea şi creativitatea elevilor, abilităţile de evocare, organizare şi integrare a ideilor, de interpretare şi aplicare a informaţiilor dobândite. Principalele tipuri de itemi subiectivi sunt: rezolvarea de probleme şi eseul.

C.1. Rezolvarea de probleme surprinde în principal capacitatea elevilor de aplicare a informaţiilor şi exersarea gândirii convergente sau divergente. Elaborarea şi rezolvarea problemelor necesită mai mult timp şi uneori implică şi existenţa unor resurse materiale. În funcţie de complexitatea problemelor, activitatea de rezolvare a acestora se poate desfăşura individual sau în grup.

Iată câteva exemple de probleme:

- *Identificaţi cauzele scăderii randamentului activităţii intelectuale a unui elev.*
- *Propuneţi soluţii practice pentru evitarea falimentului unei întreprinderi aflate în această situaţie.*
- *Interpretaţi rezultatele unei analize de sânge.*

Problemele de matematică, fizică sau chimie se înscriu tot în această categorie. Important este ca rezolvarea acestora să nu se reducă doar la rutina aplicării unui algoritm, ci să permită exersarea unor raţionamente flexibile, explorarea unor modalităţi inedite de abordare şi rezolvare.

C.2. **Itemii de tip eseu** solicită construirea unui răspuns liber în acord cu anumite cerinţe.

După dimensiunile răspunsului aşteptat, eseul poate fi (Ştan, M., 2001):

- Eseul cu răspuns restrâns, în care se precizează limita de cuvinte, propoziţii sau rânduri; *Exemplu: Rezumaţi în 5 rânduri faptele povestite într-un text dat.*
- Eseul cu răspuns extins, pentru care operează doar limita timpului de rezolvare adecvat; *Exemplu: Realizaţi portretul literar al personajului Ghiţă din nuvela „Moara cu noroc", de I. Slavici.*

După tipul răspunsului aşteptat, se pot proiecta două tipuri de itemi:

- Eseul structurat sau semistructurat, în care răspunsul aşteptat este orientat prin indicii şi cerinţe clare;
  Exemplu: Elaboraţi un eseu în care să prezentaţi destinul personajului principal din romanul „Morometii" (vol. I), de Marin Preda, având în vedere următoarele repere: statutul iniţial al personajului, relaţiile acestuia cu familia şi cu comunitatea, atitudinea personajului faţă de pământ, reliefarea dramei personajului.
- Eseul liber, adecvat pentru obiective care vizează gândirea creativă, imaginaţia, creativitatea, originalitatea, etc.
  Exemplu: Realizaţi un eseu care să surprindă transformarea, determinată de conflictul dintre glasul pământului şi glasul iubirii, a personajului principal din romanul Ion, de Liviu Rebreanu.

Eseul este un instrument de evaluare folosit frecvent la disciplinele umaniste şi sociale, dar se poate aplica şi la celelalte discipline (în special eseurile structurate, care asigură o creştere a obiectivităţii în notare).

Avantajele utilizării eseului în practica evaluării, decurg din următoarele aspecte:

- permit evaluarea unor obiective complexe, care vizează creativitatea, caracterul personal al răspunsului, etc.;
- oferă libertatea de gândire şi de exprimare elevilor;
- oferă o viziune globală asupra capacităţilor elevului (cunoaşterea faptelor, organizarea ideilor în scris, corectitudinea exprimării, stăpânirea limbajului disciplinei, abilităţi analitice sau critice, etc.).

Ca *limite* reţinem:

- elaborarea răspunsurilor este mai dificilă (acestea trebuie construite şi argumentate);
- nu oferă o fidelitate a notării decât în condiţiile realizării unei scheme de corectare şi notare cât mai detaliată;
- solicită mult timp pentru corectare şi notare.

În ciuda acestor limite, eseul reprezintă un instrument esenţial pentru evaluarea unor obiective cu grad ridicat de complexitate. În probele de evaluare itemii de tip eseu sunt adeseori utilizaţi în tandem cu itemii obiectivi. Elaborarea itemilor de tip eseu necesită respectarea mai multor *condiţii*: sarcina de lucru să fie formulată în mod clar şi precis; să se stabilească o schemă de corectare şi notare; eseurile să reflecteze rezultate importante ale învăţării; sarcinile de lucru să solicite mai mult decât o simplă reproducere a informaţiilor factuale; să se indice repere legate de dimensiunea eseului sau timpul de elaborare a acestuia.

Pe lângă elementele de conţinut în evaluarea eseurilor se pot lua în calcul criterii ca: tehnica argumentării, relevanţa exemplelor invocate, elemente de originalitate în abordarea temei.

Fiecare dintre itemii prezentaţi (obiectivi, semiobiectivi sau subiectivi) prezintă avantaje şi dezavantaje, pe care le-am evidenţiat pe parcursul acestui subcapitol. Indiferent de varianta în care se prezintă, cu toţii sunt necesari. Utilizarea lor în diferite combinaţii în probele de evaluare sporeşte şansa de a obţine o imagine cât mai obiectivă asupra nivelului de pregătire a elevilor. Ideea centrală a procesului de evaluare nu este aceea de a-i surprinde sau de a-i induce în eroare pe elevi, ci de a obţine o măsură a activităţii lor de învăţare. Selectarea elementelor de conţinut cu adevărat importante, oferirea unor instrucţiuni clare, elaborarea sarcinilor de lucru într-un limbaj accesibil, sunt aspecte menite să confere procesului de evaluare condiţii de normalitate.

După stabilirea variantelor de itemi şi elaborarea acestora urmează *etapa organizării testului de evaluare*. Aceasta presupune formularea sarcinilor de lucru în termeni clari şi concişi, gruparea itemilor de acelaşi tip şi distribuirea lor în ordinea dificultăţii, începând cu cei mai uşori şi terminând cu cei mai dificili. Se estimează timpul de lucru nesesar pentru rezolvarea probei.

Etapa de cuantificare a testului presupune atribuirea punctajului pentru rezolvarea corectă a itemilor. Punctajul însumat constituie scorul testului, care va fi apoi transformat în note sau calificative. Fiecărui item i se acorda un punctaj în funcţie de dificultatea acestuia, de efortul depus de elevi, de implicarea capacităţilor de înţelegere, analiză, sinteză, etc. Rezolvările itemilor trebuie împărţite pe unităţi logice şi fiecare element să aibă un punctaj bine stabilit.

Pentru calcularea notelor şcolare pe baza punctajelor realizate de elevi *(n)* trebuie să avem în vedere performanţa maximă specifică *(PMS)*, care reprezintă nivelul maxim ce poate fi atins de elev (punctajul maxim) şi performanţa minimă admisă *(pma)*, care semnifică nivelul minim ce atestă dobândirea de către elevi a capacităţii necesare pentru trecerea într-o etapă următoare de instruire. De exemplu, la o probă de evaluare a cărei rezolvare corectă însumează 100 de puncte, profesorul stabileşte ca performanţă minimă admisă 60 de puncte (ceea ce ar fi echivalentul notei 5). Pentru calcularea notelor în cazul punctajelor peste performanţa minimă admisă (respectiv peste nota 5) se utilizează formula a, iar pentru punctajele mai mici decât performanţa minimă admisă (adică pentru notele sub 5) se foloseşte formula b (Jinga, I., Istrate, E., 1998):

a)

$$nota = \frac{n - pma}{\frac{PMS - pma}{5}} + 5$$

b)

$$nota = 5 - \frac{pma - n}{\frac{pma}{4}}$$

În ceea ce priveşte *administrarea testelor*, este util să avem în vedere aspecte ca:

- informarea elevilor asupra locului şi datei de susţinere a testului;
- asigurarea condiţiilor fizice (luminozitate, temperatură, linişte, spaţiu de lucru) şi psihologice (evitarea minimalizării sau maximizării importanţei testului) pentru suţinerea testului;
- oferirea unor indicaţii clare pentru rezolvarea testului;
- disponibilitatea profesorului pentru a răspunde eventualelor întrebări ale elevilor;
- anunţarea timpului acordat pentru rezolvarea testului;
- distribuirea câte unui exemplar al testului fiecărui elev;
- supravegherea atentă a elevilor în timpul rezolvării testului.

Elevii trebuie informaţi asupra rezultatelor obţinute. Este recomandat să se revină asupra probelor de evaluare şi să se discute cu elevii despre conţinutul acestora, despre problemele care au apărut. Rezultatele vor fi folosite pentru a dezvolta demersuri viitoare, în vederea îmbunătăţirii activităţii de predare-învăţare, în vederea luării unor decizii privind oprtunitatea unor programe compensatorii sau de progres. De multe ori susţinerea unei probe de evaluare se asociază cu anxietate, cu stres, cu discriminări nejustificate, cu decizii arbitrare. Stă în puterea profesorului să transforme procesul de evaluare într-unul transparent, obiectiv şi util pentru elevi. O evaluare şcolară eficientă este motivantă, nestresantă, constructivă, clară, explicită. Desigur că acest lucru nu este facil de realizat. Este nevoie de timp, de efort, de informaţii şi experienţă în domeniu pentru a transforma acest obiectiv într-o realitate.

11.6. Notarea şcolară

Procesul de evaluare se desăvârşeşte prin notare. Notarea reprezintă acţiunea cadrului didactic de acordare a notelor/calificativelor în raport cu performanţele obţinute de elevi în învăţare. Nota marchează actul de decizie asumat de profesor în cadrul activităţii de evaluare didactică, după realizarea acţiunilor de măsurare cantitativă şi de apreciere calitativă a gradului şi modului în care elevul asigură îndeplinirea sarcinilor definite le nivelul obiectivelor operaţionale (Cristea, S., 1998). Gilbert de Landsheere (1975) defineşte nota ca fiind aprecierea sintetică ce traduce evaluarea performanţei în învăţământ. Prin notă, fie ea exprimată prin cifre, calificative sau alte moduri, se apreciază nivelul de pregătire al elevului, performanţele obţinute în învăţare sau progresele înregistrate ca urmare a participării elevului la procesul instructiv-educativ.

Notarea are o importanţă deosebită pentru elevi: aceştia conştientizează nivelul la care se află în învăţare, îşi dozează efortul în raport cu rezultatele obţinute, constituie un reper pentru autoevaluare şi o bază de predicţie pentru activităţile următoare.

Literatura de specialitate consemnează mai multe funcţii ale notei (Pavelcu, V., 1976, Radu, I.T., 1988, Ionescu, M., 2000). Iată care sunt acestea:

- *funcţia diagnostică*, exprimând decizia profesorului în raport cu măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire al elevului;
- *funcţia de reglare* a procesului de învăţare;
- *funcţia prognostică* (de predicţie), prin care se anticipează performanţele viitoare ale elevilor pe baza celor înregistrate;
- *funcţia de selecţie*, asigură clasificarea, ierarhizarea, selecţia sau promovarea elevilor;
- *funcţia educativă*, permite conştientizarea de către elevi a performanţelor atinse, motivarea şi stimularea lor pentru învăţare, perfecţionarea continuă.
- *funcţia socială*, se referă la informarea familiei, a colectivităţii în legătură cu rezultatele obţinute de elevi.

Aceste funcţii reflectă finalităţile angajate în acţiunea de notare. Realizarea evaluării, şi implicit a notării presupune raportarea performanţelor şcolare la anumite standarde sau sisteme de referinţă, care primesc valoare de etalon. În practica evaluării s-au consacrat trei sisteme de referinţă: cerinţele prevăzute de programa şcolară şi de manual, performanţele grupului de apartenenţă al elevului (clasa de elevi) şi nivelul performanţelor anterioare ale elevului. Corespunzător acestor sisteme de referinţă, se pot identifica trei modele de notare:

- *modelul notării prin raportare la cerinţele prevăzute de programa şcolară şi de manual* - oferă profesorului posibilitatea de a stabili cu precizie distanţa care separă elevul de standardele educaţionale explicit precizate. În acest model, obiectivele-cadru, de referinţă şi operaţionale constituie sistemele fundamentale de referinţă. La clasele I-IV (la care notarea se realizează prin calificative), se face apel la descriptorii de performanţă (elaboraţi de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare), care descriu modul concret în care o capacitate sau competenţă se manifestă în activităţile elevilor, după ce aceştia au parcurs o perioadă de instruire.
- *modelul notării prin raportare la grup* - se bazează pe compararea performanţelor elevilor dintre-o clasă/şcoală, în vederea realizării unei ierarhizări a acestora sub aspectul performanţelor şcolare;
- *modelul notării individualizate (de progres)* - presupune raportarea rezultatelor obţinute de elevi la nivelul performanţelor lor anterioare; acest model esta aplicat mai ales în condiţiile unui învăţământ diferenţiat.

În practica instructiv-educativă se utilizează mai multe sisteme de notare:

- *notarea numerică* - presupune folosirea numerelor pe o scară mai mult sau mai puţin extinsă (numărul notelor numerice este variabil: 20, 13, 10, 7, 6, 5); în învăţământul românesc notarea numerică, de la 10 la 1, se utilizează în învăţământul gimnazial, liceal şi superior.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

- *notarea literală* - se caracterizează prin folosirea literelor, cărora le sunt asociate anumite calificative: Spre exemplu: „A" – „excelent"; „B" – „bine"; „C"- „mediu"; „D"- „slab"; „E" – „nesatisfăcător"; „F" – „nul" (notele „A", „B", „C" şi „D" sunt note de trecere).
- *notarea prin calificative* - este în prezent folosită în ţara noastră în învăţământul primar. Calificativele sunt: „foarte bine", „bine", „satisfăcător", „insuficient".
- *notarea prin culori* - se aplică în învăţământul preşcolar. S-a utilizat în secolul al XIX-lea, în varianta bilelor colorate : „alb" = „excelent"; „alb cu roşu" = „foarte bine"; „roşu cu alb" =„bine"; „roşu" = „suficient"; „negru" = „insuficient".
- *notarea verbală* - se utilizează cel mai des în varianta ei cu caracter binar „admis" – „respins" pentru a anunţa rezultatele la concursuri.

Indiferent de sistemul de notare adoptat, notarea este o acţiune necesară, care se justifică prin funcţiile pe care le îndeplineşte. În unele cazuri această acţiune se asociază cu stres, cu discomfort, şi uneori cu efecte psihologice traumatizante asupra elevilor. Tocmai de aceea notarea trebuie să fie o acţiune responsabilă a cadrului didactic. O notare corectă îndeplineşte mai multe condiţii:

- *validitatea* – un sistem de notare este valid atunci când măsoară exact ceea ce urmăreşte să măsoare; de exemplu, atunci când urmărim să notăm învăţarea unor capacităţi complexe (analiză, sinteză, interpretare), performanţele pe baza cărora facem notarea să fie rezultatul acestor capacităţi, şi nu al altor mecanisme sau procese de învăţare, de pildă, memorarea sau reproducerea.
- *fidelitatea* – o notare este fidelă atunci când un profesor acordă aceleaşi note unor elevi diferiţi, dar care au acelaşi nivel de pregătire sau atunci când aceeaşi elevi sau elevi diferiţi de acelaşi nivel primesc note echivalente de la profesori diferiţi;
- *sensiblitatea* – o notare are această caracteristică atunci când reflectă cât mai fidel variaţia reală a performanţelor măsurate sau atunci când notele acordate sesizează corect diferenţele dintre performanţele elevilor;
- *obiectivitatea* – se bazează pe stabilirea şi respectarea unor criterii de referinţă clare în notarea tuturor elevilor, evitându-se favoritismele sau persecuţiile.

Considerăm că abordarea notării prin prisma acestor condiţii merită toată atenţia profesorilor, oferind un suport valoros al corectitudinii în evaluarea şcolară.

11.7. Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare

În practica didactică se întâlnesc numeroase disfuncţiuni în evaluarea rezultatelor şcolare. Situaţiile generatoare de erori în evaluare provin din mai multe surse: activitatea profesorului sau a elevilor, natura disciplinei de învăţământ, specificul metodelor de evaluare utilizate, circumstanţele sociale în care se realizează evaluarea, etc.

A. Factori perturbatori care provin din activitatea cadrului didactic

Aceştia sunt prezentaţi în literatura de specialitatea sub următoarele denumiri: efectul „halo", efectul Pygmalion, de ordine, de contrast, de contaminare, efectul blând, eroarea de generozitate, eroarea logică, ecuaţia personală a examinatorului.

Efectul „halo" se manifestă prin subaprecierea sau supraaprecierea rezultatelor unor elevi sub influenţa impresiei generale pe care şi-a făcut-o profesorul despre ei. Astfel, aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întreaga conduită didactică a elevului. Cei mai expuşi acestui efect sunt elevii foarte buni şi cei slabi. Există tendinţa ca profesorul să treacă cu vederea unele greşeli, lipsuri ale elevilor buni şi să ignore unele progrese ale elevilor slabi.

Efectul Pygmalion sau oedipian (de anticipaţie) se manifestă în aprecierea rezultatelor elevilor sub influenţa părerii relativ fixe pe care profesorul şi-a format-o despre aceştia. Ca în mitologia greacă, predicţiile determină apariţia fenomenului.

Predicţiile profesorului (elevul „X" nu poate să depăşească nota 6) facilitează apariţia acestei situaţii. Aceasta înseamnă că indiferent de eforturile depuse un elev nu poate depăşi limita prejudecăţilor şi previziunilor eronate ale profesorului. Prezicerea notării conduce la o apreciere subiectivă din partea profesorului, consecinţa fiind nedreptăţirea elevilor şi blocarea progresului învăţării.

Efectul de ordine se manifestă prin exigenţe sporite ale profesorului la începutul procesului de evaluare (la începutul anului, la începutul examinării, când poate folosi nota în scop de intimidare) şi prin comportamente mai indulgente spre finalul procesului de evaluare (la sfârşitul anului, al examinării devine mai concesiv). În acest mod unii elevi sunt favorizaţi, iar alţii sunt nedreptăţiţi.

Efectul de contrast se exprimă prin accentuarea diferenţelor de nivel dintre performanţele elevilor, care survin imediat în timp şi spaţiu. Astfel, o lucrare scrisă sau un răspuns oral poate să fie supraevaluat dacă urmează după o prestaţie (lucrare scrisă/ răspuns oral) mai slabă sau să fie subevaluat dacă urmează după o prestaţie mai bună.

Efectul de contaminare se referă la situaţia în care aprecierea rezultatelor elevilor este influenţată de cunoaşterea notelor acordate de alţi profesori.

Efectul blând se manifestă în tendinţa unor cadre didactice de a aprecia cu indulgenţă elevii cunoscuţi în comparaţie cu cei mai puţin cunoscuţi, care sunt evaluaţi cu exigenţă sporită.

Eroarea de generozitate se manifestă prin indulgenţă în notarea unor elevi, detrminată de interesul profesorului de a masca unele situaţii nefavorabile (eşec, lacune, etc.), de dorinţa de a menţine prestigiul clasei, etc.

Eroarea logică constă în substituirea cu variabile adiacente a criteriilor de apreciere a rezultatelor şcolare, cum ar fi: efortul depus de elev, gradul de conştiinciozitate, modalitatea inedită de prezentare, forma grafică sau acurateţea lucrării, etc.

Ecuaţia personală a examinatorului (eroare individuală constantă) constă în atitudini diferite de la un profesor la altul. Unii profesori sunt mai generoşi şi mai indulgenţi în evaluare, în timp ce alţii sunt mai exigenţi, mai severi în acordarea notelor. Unii profesori folosesc nota în scop de încurajare, alţii în scop de intimidare, de constrângere a elevului în a depune eforturi suplimentare în învăţare. Sunt profesori care apreciază originalitatea răspunsurilor, în timp ca alţii apreciază conformitatea cu informaţiile predate. La aceste atitudini ale profesorilor se adaugă o serie de alte situaţii generatoare de erori în evaluare (oboseala profesorului, capriciile, dispoziţia de moment, diferenţele de sex, etc.).

B. Factori ai variabilităţii notării care ţin de elev

Şi elevul poate induce prin particularităţile sale de personalitate elemente de distorsiune în realizarea unei evaluări obiective. Astfel, unii elevi (extrovertiţii) pot fi avantajaţi de examinările orale, în timp ce alţii (elevii timizi) sunt dezavantajaţi de această modalitate de evaluare. Pentru aceştia din urmă lucrările scrise sunt mai oportune. Alte aspecte generatoare de erori în evaluare sunt legate de: starea psihică dominantă în timpul examinării, capacitatea de autocontrol, starea de oboseală, specularea sistemului de notare folosit de profesor, etc.

C. Factori care ţin de specificul disciplinei predate

Obiectele de învăţământ cu un conţinut exact, structurat riguros (matematică, fizică, chimie, gramatică, etc.) se pretează la o evaluare precisă, fidelă şi cu un grad ridicat de obiectivitate, în timp ce alte discipline (în special cele umaniste şi sociale: literatură, filosofie, istorie, etc.) favorizează prin natura lor manifestarea mai accentuată a subiectivităţii în evaluare.

A. Factori care ţin de metodele de evaluare didactică

Metodele de evaluare nu sunt perfecte. La rândul lor, acestea pot genera variabilitate în notarea rezultatelor şcolare. Limitele lor au fost prezentate în subcapitolul 11.4.

B. Factori care ţin de circumstanţele sociale în care se realizează evaluarea

Aceste factori se referă la intervenţiile părinţilor, rudelor, cunoştinţelor sau a altor profesori cu scopul de a favoriza anumiţi elevi.

Dintre *modalităţile de corectare a intervenţiei factorilor perturbatori* în evaluarea didactică, reţinem:

- cunoaşterea de către profesori a modalităţilor concrete de manifestare a erorilor în evaluarea didactică şi evitarea acestora;
- realizarea evaluării în acord cu obiective generale şi operaţionale bine delimitate;
- diversificarea metodelor şi instrumentelor de evaluare;
- informarea elevilor asupra obiectivelor evaluării şi asupra modalităţilor de evaluare;
- practicarea unei evaluări transparente (prezentarea criteriilor de evaluare, utilizarea baremelor de corectare, etc.);
- verificarea ritmică a elevilor şi informarea lor asupra progreselor realizate;
- reducerea efectelor strasante ale evaluării;
- asigurarea anonimatului probelor scrise;
- schimbarea ordinii lucrărilor şi recorectarea lor;
- evitarea prejudecăţilor, a exceselor de severitate sau indulgenţă în evaluare;
- corectarea lucrărilor de mai mulţi profesori;
- recurgerea la examene externe (evaluatori din alte şcoli sau instituţii);
- dezvoltarea capacităţii de autoevaluare a elevilor

Complexitatea procesului de evaluare şi influenţa factorilor perturbatori în desfăşurarea sa obligă profesorul la o perfecţionare docimologică continuă. Calitatea de bun examinator se dezvoltă, se educă prin informare, exerciţiu şi autocontrol.

11.8. Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi

Dezideratul de a-i face pe elevi parteneri autentici în procesul de evaluare este posibil nu numai prin practicarea unei evaluări transparente (explicitarea criteriilor de evaluare), dar şi prin încurajarea practicilor de autoevaluare (aprecierea propriei prestaţii) şi interevaluare (aprecierea prestaţiilor colegilor).

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri: profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor referitoare la rezultatele constatate; elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare; ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite; cultivă motivaţia faţă de învăţare şi atitudinea responsabilă faţă de propria activitate (Radu, I.T., 1988).

La aceste consideraţii am mai putea adăuga faptul că autoevaluarea îi permite elevului să coopereze cu profesorul, să identifice lacunele şi dificultăţile întâmpinate, să-şi definească poziţia în cadrul unui grup, să-şi stabilească un ritm propriu de învăţare, etc.

Un prim pas înspre autoevaluare constă în cunoaşterea de către elevi a criteriilor şi indicatorilor care se iau în considerare în evaluarea activităţilor, ceea ce îi ajută pe aceştia să înţeleagă semnificaţia notelor acordate de profesor. Când dispune de aceste cunoştinţe, elevul se poate orienta mai uşor în învăţare, centrându-se pe aspectele de bază şi luând decizii în consecinţă.

Există o serie de modalităţi explicite de promovare a autoevaluării. Iată câteva:

- **autocorectarea sau corectarea lucrărilor colegilor** - solicită elevul să depisteze răspunsurile corecte, erorile în realizarea sarcinilor de învăţare, fiind un pas important spre dobândirea autonomiei în evaluare; elevii primesc criteriile de evaluare, baremele de evaluare şi pe baza acestora îşi apreciază calitatea răspunsului propriu sau al colegilor;

- **autonotarea controlată** - presupune că elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care va fi apoi revăzută şi definitivată de către profesor, împreună cu colegii;
- **notarea reciprocă** - pune elevii în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate la lucrările scrise, la răspunsurile orale sau în realizarea unei sarcini concrete de învăţare;
- **metoda de apreciere obiectivă a personalităţii** (concepută de psihologul Gheorghe Zapan) - constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în aprecierea unor elevi, sub diferite aspecte (nivelul de pregătire generală, aptitudini pentru anumite domenii, trăsături caracteriale, etc.); pentru detalii vezi capitolul 14, subcapitolul 14.5.

În evaluarea activităţilor de învăţare cum este, de exemplu, lucrul în grupe, profesorul îi poate implica şi pe elevi. La finalul activităţii pe grupe se poate aloca timp pentru ca fiecare membru al grupului să evalueze contribuţia personală sau pe cea a colegilor la realizarea sarcinii de lucru. Oferim spre exemplificare două astfel de instrumente. Primul încurajează autoevaluarea contribuţiei personale la discuţii în grupuri mici (vezi tabelul 11.5), iar al doilea permite autoevaluarea grupului de lucru (vezi tabelul 11.6.):

Cât de bine lucrez cu colegii mei?	*Întotdeauna*	*De obicei*	*Uneori*	*Niciodată*
Cooperez cu colegii pentru a atinge obiectivele grupului.				
Realizez sarcina cerută şi nu am alte preocupări în timpul lucrului.				
Contribui cu idei noi.				
Fac sugestii constructive când mi se cere ajutorul.				
Îmi încurajez colegii.				

Tabelul 11.5. Instrument pentru autoevaluarea contribuţiei la discuţii în grupuri mici

Cât de bine a funcţionat grupul?	*Întotdeauna*	*De obicei*	*Uneori*	*Niciodată*
Ne asigurăm că înţelegem ce avem de făcut înainte de a începe.				
Realizăm sarcina cerută.				
Fiecare ascultă până la capăt înainte de a răspunde.				
Înainte de a ajunge la concluzii lăsăm să se exprime cât mai multe păreri.				
La sfârşit recapitulăm concluziile.				

Tabelul 11.6. Instrument pentru evaluarea discuţiilor din cadrul grupului (după Steele, J., Meredith, K., Temple, Ch., 1998)

Autoevaluarea se poate realiza şi prin chestionare, de genul celui de mai jos:

1. Prin rezolvarea acestei sarcini am învăţat:
   ……
2. Pe parcursul rezolvării sarcinii am avut dificultăţi la:
   ……
3. Cred că mi-aş putea îmbunătăţi performanţa dacă:
   ……
4. Cred că activitatea mea poate fi apreciată cu nota/calificativul:
   ……

Tabelul 11.7. Chestionar la finalul unei sarcini de lucru (după Stan, M., coord., 2001)

Scopul autoevaluării este de a reflecta critic asupra eficacităţii activităţii personale sau colective (munca în echipă) şi de a o îmbunătăţi. Când se constată diferenţe între autoevaluare, interevaluare şi evaluarea făcută de profesor se recomandă discutarea acestor diferenţe şi corectarea procedurilor de evaluare.

Prin autoevaluare elevul participă activ la procesul de evaluare. Autoevaluarea capătă valenţele unui proces autoreflexiv prin care elevul devine conştient de propriile comportamente şi capacităţi şi în care profesorul are rolul de a-l ghida/orienta pe elev înspre atingerea obiectivelor instructiv-educative. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să urmărească dezvoltarea abilităţilor de autoevaluare facilitând procesele de autoanaliză a atitudinilor faţă de învăţare, procesele de reflecţie asupra aptitudinilor pentru activitatea întreprinsă, asupra controlului efortului intelectual şi fizic, procesele de analiză a planului personal de învăţare, a capacităţilor de planificare şi de proiectare a ţelurilor, etc. Privită din această perspectivă, autoevaluarea se converteşte într-un proces prin care elevul învăţă să înveţe.

11.9. Perfecţionarea metodologiei de evaluare în perspectiva reformei învăţământului românesc

Reforma în domeniul evaluării este o componentă esenţială a reformei învăţământului din România. Iniţiată de Ministerul Educaţiei, prin Proiectul de Reformă în Învăţământul Preuniversitar, cofinanţat de Guvernul României şi de Banca Internaţională pentru Reconstrucţie şi Dezvoltare, reforma în acest domeniu este pusă în practică de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare (SNEE), instituţie înfiinţată în anul 1998. Crearea unei instituţii capabile să asigure implementarea măsurilor de reformă în domeniul evaluării şi examinării a fost o decizie politică bazată pe:

- nevoia de a reforma sistemul de evaluare şi examinare;
- creşterea numărului activităţilor de examinare (ca procedură normativă stabilită prin Legea Învăţământului);
- nevoia unei administrări standardizate a probelor de evaluare pentru toate examenele naţionale (examenul de capacitate, examenul de bacalaureat);
- nevoia de a asigura o pregătire continuă şi actualizată a cadrelor didactice în domeniul evaluării.

Efortul de reformă a sistemului de evaluare s-a concentrat pe doua direcţii: pe de o parte, reforma examenelor finale (examenul de bacalaureat şi examenul de capacitate) şi, pe de alta parte, reforma evaluării de proces, respectiv a evaluării curente la clasă.

La nivelul evaluării curente principalele direcţii de acţiune vizează constituirea unui sistem de evaluare centrat pe o măsurare calitativă şi cantitativă echilibrată a rezultatelor şcolare, dezvoltarea şi punerea în practică a noi metode şi instrumente de evaluare, bazate pe standarde educaţionale şi pe criterii naţionale de performanţă.

Reţinem câteva dintre cele mai importante modificări produse în domeniul evaluării în învăţământul preuniversitar:

- adaptarea evaluării la structurarea anului şcolar pe două semestre;
- accentuarea caracterului formativ al evaluării, care se realizează pe parcursul semestrelor;
- diversificarea şi flexibilizarea metodelor şi instrumentelor de evaluare în raport cu vârsta elevilor şi cu specificul diciplinei (pe lângă verificările orale, scrise sau lucrările practice, se promovează metode şi instrumente complementare, ca: pregătirea de referate, proiecte, elaborarea de portofolii, testarea cu ajutorul calculatorului, etc.);
- extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor (obiectivul tradiţional) la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;
- transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare prin autoevaluare şi interevaluare;

- implementarea unor măsuri în învăţământul primar, cum ar fi: înlocuirea sistemului de notare cifrică cu cel bazat pe calificative: „foarte bine", „bine", „satisfăcător", „insuficient"; acordarea calificativelor pe baza descriptorilor de performanţă prevăzuţi în programele şcolare; prezentarea rezultatelor şcolare sub formă descriptivă, etc.;
- formarea unor echipe specializate de evaluatori şi implicarea personalului didactic în acţiuni de formare continuă în domeniul evaluării cunoştinţelor şi competenţelor dobândite de elevi.

În vederea implementării acestor schimbări în practica evaluării, Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare a luat o serie de măsuri (organizarea de stagii de pregătire în domeniul evaluării pentru cadrele didactice, publicarea de materiale didactice de evaluare în sprijinul acestora, elaborarea strategiei pentru standardele de evaluare, etc.) menite să asigure o pregătire actualizată a cadrelor didactice în raport cu schimbările din domeniul evaluării şi examinării şcolare.

În condiţiile de început ale acestui tip de activitate în România, s-au produs inevitabil câteva disfuncţii, în special legate de înţelegerea şi aplicarea noului concept al evaluării rezultatelor elevilor, în formula semestrială de structurare a anului şcolar. În ceea ce priveşte schimbările sistemului de evaluare în învăţământul primar (care vizează în special practica acordarii calificativelor pe baza descriptorilor de performanţă) acestea au fost inspirate de scopul evaluării, şi anume motivarea elevilor pentru învatare, în acelaşi timp cu observarea şi stimularea progresului acestora. În situaţia elevilor mici, nu discriminarea foarte fină între performanţe punctuale dă măsura sucesului actului de predare şi învăţare. De asemenea, ei învaţă că există numeroase situaţii în care competiţia poate coexista cu colaborarea şi cu activitatea de grup. Important este ca elevii să progreseze, fiecare în raport cu capacităţile personale.

Măsurile de reformă în domeniul evaluării, şi mai ales ritmul acestora, au bulversat uneori activitatea didactică a elevilor şi profesorilor. Mai mult sau mai puţin acceptate, aceste schimbări au în vedere optimizarea procesului de evaluare din şcoli, adeseori tributar unor practici anacronice.

Rezumat

Evaluarea este o componentă esenţială a procesului de învăţământ care furnizează informaţii despre calitatea şi funcţionalitatea acestuia. Evaluarea include operaţii de măsurare, apreciere şi decizie. Importanţa evaluării decurge din funcţiile pe care le îndeplineşte: funcţii generale (de constatare, de diagnosticare şi de prognosticare) şi funcţii pedagogice (cu relevanţă pentru actorii procesului instructiv-educativ, elevii şi profesorii).

După momentul în care se realizează, evaluare poate fi: iniţială, continuă şi sumativă. În practica didactică există o gamă largă de metode de evaluare, unele considerate tradiţionale (chestionarea orală, lucrările scrise sau practice) iar altele moderne (portofoliul, proiectul, testele de evaluare, etc.). Elaborarea probelor de evaluare de către profesor necesită parcurgerea unor etape bine delimitate, de la identificarea obiectivelor şi delimitarea conţinuturilor, până la formularea itemilor, cunatificarea probei, aplicarea şi interpretarea acesteia.

Există o serie de factori (care ţin de profesor, de elevi, de disciplină, de metodele de evaluare sau de contextul social) care pot genera disfuncţii în realizarea unei evaluări corecte şi obiective. În raport cu aceşti factori s-au conturat mai multe modalităţi de diminuare a subiectivităţii actului de evaluare.

Un obiectiv major al procesului de evaluare constă în încurajarea modalităţilor de autoevaluare a elevilor, care se poate realiza în diferite moduri (autonotare controlată, notare reciprocă, aprecierea obiectivă a personalităţii, fişe de autoevaluare, etc.).

Perfecţionarea metodologiei de evaluare a elevilor constituie o direcţie importantă a reformei învăţământului românesc.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Argumentaţi importanţa evaluării în procesul de învăţământ.
2. Precizaţi metodele de evaluare pe care le utilizaţi la disciplina pe care o predaţi. Argumentaţi-vă opţiunea pentru aceste metode.
3. Menţionaţi câteva modalităţi de autoevaluare a elevilor pe care le promovaţi la disciplina dumneavoastră.
4. Precizaţi câteva măsuri de reformă a evaluării în învăţământul preuniversitar. Cum se reflectă aceste măsuri în predarea disciplinei dumneavoastră?
5. Enunţaţi efecte perturbatoare ale evaluării şi sugeraţi modalităţi de corectare a lor.
6. Ce măsuri luaţi pentru a vă asigura de o obiectivitate mai mare în evaluare?
7. Elaboraţi un test docimologic pe o temă la alegere din materia dvs., care să cuprindă 12-15 itemi de diferite tipuri şi care să vizeze diferite obiective.

Bibliografie

1. Ausubel, D., Robinson, F.G., (1981), *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., Bucureşti
2. Chiş, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Cristea, S., (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti
4. Dulamă, M.E., (2002), *Modele, strategii şi tehnici didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca
5. Jinga, I., Istrate, E., (1998), *Manual de pedagogie*, Editura All, Bucureşti
6. Kaplan, P.S., (1990), *Educational Psychology for tomorrow teacher*, West Publishing Comany, St. Paul, U.S.A.
7. Landsheere, G. De, (1975), *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, EDP, Bucureşti
8. Nicola, I., (1992), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti
9. Radu, I.T., (1986), *Evaluarea rezultatelor şcolare*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Tribuna şcolii
10. Radu, I., (2001), *Elemente de docimologie didactică*, în Ionescu, M., Radu, I. (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
11. Radu, I.T., (1988), *Evaluarea randamentului şcolar*, în *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii Bucureşti
12. Stan, C., (2001), *Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic*, în *Pedagogie*, Ionescu, M., Chiş, V., *Pedagogie*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
13. Stan, M. (coord.), (2001), *Ghid de evaluare la limba şi literatura română*, Editura Aramis, Bucureşti
14. Steele, J., Meredith, K., Temple, Ch., (1988), *Proiectul Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, Ghidul II, Editura Gloria, Cluj-Napoca
15. Stoica, A., (coord.), (1996), *Ghid practic de evaluare a itemilor pentru examene* – document de lucru, Unitatea Tranzitorie de Evaluare, Bucureşti

BCU IAŞI - BIBLIOTECA UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 12
PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂŢILOR DE INSTRUIRE ŞI EDUCAŢIE. MODURI ŞI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptele: proiectare pedagogică, formă de organizare a activităţii didactice, lecţia, tipuri şi variante de lecţie;
- să argumenteze importanţa proiectării pedagogice;
- să analizeze comparativ modelul tradiţional şi cel curricular de proiectare pedagogică;
- să identifice operaţiile corespunzătoare fiecărei etape a proiectării didactice;
- să elaboreze documente de proiectare (proiectul unei unităţi de învăţare, proiectul unei lecţii) respectând cerinţele şi algoritmul proiectării didactice;
- să analizeze sistemul de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice pe clase şi lecţii, prin prisma caracteristicilor, avantajelor şi limitelor acestuia;
- să prezinte alternative la sistemul de învăţământ pe clase şi lecţii;
- să identifice limitele şi avantajele lecţiei, ca principală formă de organizare a procesului de învăţământ;
- să precizeze tipurile fundamentale de lecţii, variantele şi structura orientativă a fiecărui tip;
- să analizeze instrumentele de evaluare a lecţiei, prezentate în material;
- să-şi autoevalueze prestaţia didactică în cadrul unei lecţii, utilizând reperele oferite;
- să prezinte forme ale activităţii şcolare/extraşcolare complementare lecţiei.

Conţinut:

12.1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice
12.2. Etapele proiectării pedagogice
12.3. Modele şi niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice
12.4. Forme de organizare a activităţilor didactice: concept şi tipologie
12.5. Lecţia - activitate didactică de bază; caracterizare şi tipologie. Evaluarea lecţiei. Grile de evaluare. Repere pentru autoevaluare
12.6. Alte forme de organizare a activităţii didactice

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: proiectare pedagogică, forme de organizare a activităţii didactice, lecţia, tipuri şi variante de lecţii, unitate de învăţare, evaluarea lecţiei.

12.1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice

Un principiu praxiologic spune că un lucru bine făcut este mai întâi un lucru bine gândit. Acest principiu este valabil şi pentru procesul instructiv-educativ. Eficienţa şi calitatea acestuia sunt condiţionate de pregătirea şi proiectarea desfăşurării activităţii didactice.

M. Ionescu (2000) defineşte proiectarea activităţii instructiv-educative, ca ansamblul de procese şi operaţii deliberate de anticipare a acesteia, de fixare a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instruirii şi educaţiei, la nivel macroeducaţional (la nivelul general al procesului de învăţământ) şi microeducaţional (la nivelul specific/intermediar - al capitolelor, temelor şi operaţional – al activităţilor didactice concrete). Întrucât cadrele didactice sunt interesate în special de nivelul microeducaţional al proiectării, ne vom referi la acesta. În literatura de specialitate, pentru proiectraea didactică, se mai utilizează sintagma „design instrucţional", care desemnează demersul anticipativ ce permite realizarea activităţii didactice.

Procesul de învăţământ reuneşte demersuri de proiectare, realizare şi evaluare a activităţilor didactice. Proiectarea vizează pregătirea anticipată a activităţii didactice, care se finalizează de obicei cu un document (proiect de lecţie, plan tematic, proiect al unităţii de învăţare, etc.). După proiectare, în mod firesc urmează realizarea sau desfăşurarea activităţilor didactice (prin lecţii, cursuri, excursii, vizite, etc.) şi apoi evaluarea, care presupune o analiză a modului de proiectare şi de realizare a activităţilor didactice, precum şi demersuri de reglare a acesteia.

Importanţa proiectării pedagogice pentru buna desfăşurare a procesului de învăţământ, decurge din funcţiile pe care aceasta le îndeplineşte. *Funcţiile* se referă la:

- *anticiparea* desfăşurării activităţii didactice, prin elaborarea senariului didactic al acesteia;
- *orientarea* demersului didactic, prin delimitarea acţiunilor instructiv-educative concrete, prin succesiune logică a etapelor şi momentelor ce urmează a fi parcurse în realizarea instruirii;
- *organizarea* situaţiilor de predare, învăţare şi evaluare;
- *dirijarea* învăţării în vederea atingerii obiectivelor propuse;
- *reglarea* procesului didactic ca urmare a feed-back-ului obţinut în urma procesului de evaluare (se are în vedere înlăturarea erorilor, confuziilor, dificultăţilor, corectarea lacunelor, etc.);
- *decizia* privind modalităţile de optimizare a activităţii didactice (prin menţinerea strategiilor de predare, dacă s-au dovedit eficiente, prin înlocuirea acestora, dacă este cazul, prin modificări în stilul de predare sau relaţiile cu elevii, etc.).

Funcţiile enumerate acreditează ideea că proiectarea pedagogică constituie o condiţie necesară în vederea realizării unui proces instructiv-educativ de calitate, presupunând un drum mai mult sau mai puţin anevoios de la obiective la rezultate.

12.2. Etapele proiectării pedagogice

Fiind o activitate complexă, proiectarea pedagogică necesită parcurgerea mai multor etape. I. Jinga şi I. Negreţ (1982) propun o sistematizare a etapelor proiectării pedagogice, pornind de la patru întrebări, pe care le redăm în figura 12.1. În continuare, vom analiza aceste etape, ca şi operaţiile pe care le presupun. Spre exemplu, în cazul proiectării unei activităţi didactice, etapele care trebuie parcurse sunt:

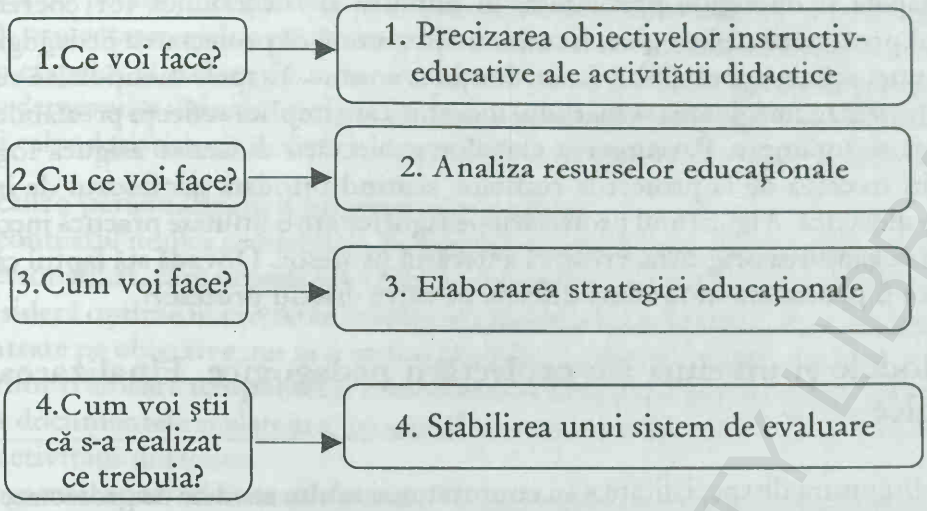


Figura 12.1. Etapele proiectării pedagogice (după I. Jinga, I. Negreţ, 1982)

1. **Precizarea obiectivelor instructiv-educative** ale activităţii didactice presupune realizarea de către profesor a unor operaţii ca:
   - stabilirea scopului lecţiei (obiectivul fundamental), care evidenţiază sensul în care va fi valorificat conţinutul ideatic al lecţiei (transmitere, fixare, recapitulare, evaluare, etc.);
   - formularea obiectivelor operaţionale, prin care se stabileşte ce trebuie să ştie sau să facă elevii la sfârşitul activităţii didactice (*Observaţie: A se revedea capitolul 3, secţiunea 3.3., „Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale"*).

   Formularea clară a obiectivelor este condiţia fundamentală a unei proiectări corecte a activităţilor didactice. În precizarea obiectivelor profesorul porneşte de la prevederile programei şcolare la disciplina în cauză. Se recomandă să se verifice dacă obiectivele stabilite sunt realizabile în timpul disponibil.
2. **Analiza resurselor educaţionale** are în vedere:
   - selectarea, structurarea logică, esenţializarea şi accesibilizarea conţinutului instruirii (cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, atitudini, etc.);
   - analiza caracteristicilor elevilor (nivel de pregătire, experienţă cognitivă anterioară, capacităţi de învăţare, motivaţia pentru studiu, etc.);
   - analiza resurselor materiale (materiale didactice, mijloace de învăţământ), de spaţiu (loc de desfăşurare: sala de clasă, laborator, etc.) şi de timp disponibil.
3. **Elaborarea strategiei didactice** presupune:
   - alegerea celor mai potrivite metode de învăţământ (în acord cu obiectivele preconizate, cu conţinutul instruirii, cu particularităţile elevilor, etc.);
   - îmbinarea metodelor de învăţământ cu mijloacele şi materialele disponibile;
   - delimitarea sarcinilor şi situaţiilor de învăţare, a tipurilor de învăţare promovate (receptiv-reproductivă, algoritmică, prin descoperire, etc.), ca şi a modurilor de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice (frontal, individual, pe grupe, mixt).
4. **Evaluarea** se referă la :
   - prefigurarea formelor, metodelor şi instrumentelor prin care profesorul va putea constata dacă ceea ce şi-a propus s-a realizat şi în ce măsură.

Precizarea corectă a obiectivelor oferă un reper esenţial în realizarea evaluării rezultatelor elevilor, dar şi a activităţii profesorului. Totodată evaluarea furnizează informaţii necesare pentru reglarea procesului de învăţământ şi optimizarea funcţionalităţii sale.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Etapele şi operaţiile prezentate, în unitatea şi succesiunea lor coerentă, constituie algoritmul proiectării pedagogice. Aceasta nu înseamnă că proiectarea pedagogică se reduce la aplicarea unei scheme prestabilite la un conţinut anume. Etapele menţionate sunt însă repere importante pentru imaginarea scenariului didactic, care implică reflecţii prealabile asupra ceea ce urmează să se întâmple. Parcurgerea etapelor proiectării didactice asigură logică, rigoare şi coerenţă în trecerea de la proiect la realitate, scutind totodată profesorul de improvizaţii în activitatea didactică. Algoritmul proiectării pedagogice are o utilitate practică incontestabilă, fără să împiedice gândirea originală, creativă a fiecărui profesor. Dovadă stă faptul că una şi aceeaşi lecţie poate fi proiectată în moduri diferite de către diferiţi profesori.

12.3. Modele şi niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice

În literatura de specialitate s-au conturat mai multe modele de proiectare pedagogică. S. Cristea (1996) distinge două astfel de modele: **modelul tradiţional sau didacticist** şi **modelul modern sau curricular de proiectare pedagogică** (vezi figurile 12.2. şi 12.3). Iniţialele din modele au următoarea semnificaţie: o – obiective; c – conţinut; m – metodologie; e – evaluare; f.f. – formarea formatorilor.

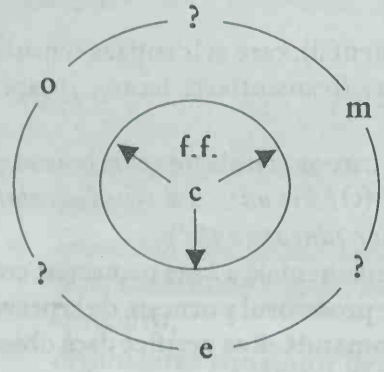


Figura 12.2. Modelul tradiţional al proiectării pedagogice (Cristea, S., 1996)

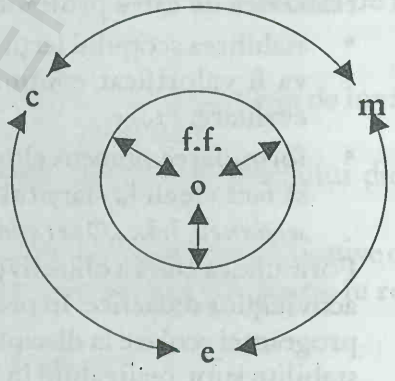


Figura 12.3. Modelul curricular al proiectării pedagogice (Cristea, S., 1996)

- este centrat pe conţinuturi, şi pe predare;
- conţinuturile îşi subordonează obiectivele, metodele şi evaluarea;
- relaţiile dintre aceste elemente sunt întâmplătoare, disparate;
- întreţine dezechilibre în formarea formatorilor între pregătirea de specialitate (dominantă) şi cea psihopedagogică.

- este centrat pe obiective şi pe raporturile dintre predare-învăţare-evaluare;
- obiectivele constituie punctul de plecare în proiectare;
- între obiective, conţinut, metode şi evaluare se stabilesc raporturi de interdependenţă;
- asigură echilibrul între pregătirea de specialitate a formatorilor şi cea psihopedagogică.

În funcţie de orizontul de timp luat ca referinţă se disting două tipuri de proiectare pedagogică:

- *proiectarea globală*, care are drept referinţă perioada unui ciclu şcolar sau an de studiu; se concretizează în elaborarea planurilor de învăţământ şi a programelor şcolare;
- *proiectarea eşalonată*, care are ca referinţă perioade mai mici de timp, de la anul şi semestrul şcolar până la nivelul unei singure activităţi didactice; se concretizează în proiectarea activităţii anuale şi semestriale, în proiectarea unităţilor de învăţare sau a unei activităţi didactice la o anumită disciplină de studiu.

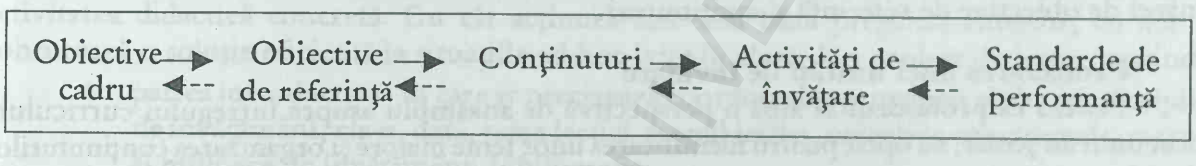
BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dacă de proiectarea globală se ocupă Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului (M.E.C.T), proiectarea eşalonată revine profesorilor, ceea ce presupune implicarea aceastora în anticiparea etapelor şi acţiunilor concrete de realizare a predării, învăţării şi evaluării. Astfel, proiectarea demersului didactic presupune: lectura personalizată a programelor şcolare, elaborarea planificării calendaristice, proiectarea secvenţială a unităţilor de învăţare şi proiectarea lecţiilor.

Lectura personalizată a programelor şcolare

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării pedagogice este demersul didactic personalizat, care exprimă dreptul profesorului de a lua decizii asupra modalităţilor pe care le consideră optime în creşterea calităţii procesului de învăţământ. În acest sens, programele şcolare centrate pe obiective, nu mai sunt o îngrădire pentru profesor, deoarece nu mai asociază conţinuturilor o alocare temporală şi o succesiune obligatorie la nivel centralizat. Programele rămân însă documentele reglatoare, în sensul că stabilesc obiectivele ce urmează a fi atinse în contextul activităţii didactice.

Programele prevăd obiectivele-cadru, fiecărui obiectiv-cadru corespunzându-i mai multe obiectivele de referinţă. Atingerea acestora se realizează cu ajutorul conţinuturilor care se regăsesc în ultima parte a programei. Programele mai cuprind activităţi de învăţare (pentru care profesorul poate opta sau poate propune altele în acord cu condiţiile concrete din clasă) şi standarde de performanţă, pe baza cărora se poate constata în ce măsură sunt atinse obiectivele de referinţă de către elevi. În principiu, structura programelor este următoarea:



În aceste condiţii, se poate aprecia că rolul şi responsabilitatea profesorului în proiectarea activităţii didactice sporeşte considerabil.

Demersurile de proiectare pedagogică întreprinse de către profesori se finalizează (obiectivează) în elaborarea unor documente de lucru utile în activitatea didactică, cum ar fi: planificarea calendaristică (anuală, semestrială), proiecte ale unităţilor de învăţare, proiecte de activitate didactică/lecţie. Prezentăm în continuare câteva modele orientative ale acestor documente de lucru ale profesorului.

Elaborarea planificării calendaristice

Planificarea calendaristică este documentul care asociază elemente ale programei (obiective-cadru, obiective de referinţă şi conţinuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an şcolar.

Elementul generator al planificării calendaristice este unitatea de învăţare, care este o temă majoră, în jurul căreia se organizează conţinuturile instruirii. O unitate de învăţare reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă, cu următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referinţă;
- este unitară, din punct de vedere tematic;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare (Ghid metodologic, 2002).

Conform sursei citate în elaborarea planificărilor se recomandă parcurgerea următoarelor etape:

- asocierea dintre obiectivele de referinţă şi conţinuturi;
- împărţirea în unităţi de învăţare şi stabilirea ordinii de parcurgere a acestora;
- alocarea timpului estimat ca necesar pentru fiecare unitate de învăţare.

BCU "ALEXANDRU IOAN CUZA" IAŞI

Planificările se pot întocmi pornind de la următoarea rubricatură:

Şcoala .....
Disciplina ... ...

Profesor ... ...
Clasa/Nr. de ore pe săpt./anul.....

Planificare calendaristică

Unităţi de învăţare	Obiective de referinţă	Conţinuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observaţii

Pentru completarea acestui tabel, sunt utile câteva precizări, după cum urmează:

- unităţile de învăţare se indică prin titluri (teme) stabilite de profesor;
- obiectivele de referinţă se marchează prin numerele corespunzătoare din programa şcolară;
- conţinuturile selectate sunt cele extrase din lista de conţinuturi a programei;
- numărul de ore se alocă de către profesor, în funcţie de estimările pe care le face;
- în rubrica observaţii, profesorul consemnează eventualele modificări survenite pe parcursul aplicării efective la clasă a planificării (Ghid metodologic, 2002).

De asemenea, trebuie precizat că planificarea trebuie să reflecte integral programa şcolară la nivel de obiective de referinţă şi conţinuturi.

Proiectarea unei unităţi de învăţare

Pentru ca profesorul să aibă o perspectivă de ansamblu asupra întregului curriculum alocat unui an şcolar, s-a optat pentru identificarea unor teme majore şi organizarea conţinuturilor în jurul acestora, ceea ce a generat organizarea procesului de învăţământ în unităţi de învăţare. Proiectul unităţii de învăţare reflectă într-o manieră sintetică elementele principale ale demersului didactic. Stabilirea unităţilor de învăţare se bazează pe identificarea temelor majore ce trebuie parcurse, pornind de la lectura programei.

Pentru a proiecta o unitate de învăţare se poate folosi următoarea structură (Ghid metodologic, 2002):

Şcoala ... ...
Disciplina ... ...
Unitatea de învăţare .....

Clasa/nr. de ore săpt. .....
Săptămâna/Anul .....
Nr. de ore ... ...

Proiectul unităţii de învăţare

Conţinuturi (detalieri)	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare

În completarea acestui tabel:

- conţinuturile sunt redate prin detalieri necesare;
- obiectivele de referinţă se indică prin numerele corespunzătoare din programa şcolară;
- activităţile de învăţare pot fi recomandate, sugerate de programa şcolară sau propuse de profesor;
- resursele reflectă specificări de timp, de loc, materiale didactice, forme de organizare a clasei;
- evaluarea indică instrumentele aplicate la clasă în acest scop.

În raport cu proiectarea tradiţională, centrată pe lecţie, proiectarea unităţii de învăţare are mai multe avantaje:

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- prefigurează un mediu de învăţare coerent în care aşteptările elevilor devin clare pe termen mediu şi lung;
- implică elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung (rezolvare de probleme complexe, luare de decizii), cu accent pe explorare şi reflecţie;
- implică profesorul într-un proiect didactic pe termen mediu şi lung, cu accent pe ritmurile de învăţare ale elevilor;
- dă perspectivă lecţiilor, conferind acestora o structură specifică, în funcţie de secvenţa unităţii de învăţare în care se află (Ghid metodologic, 2002).

Proiectul unei unităţi de învăţare conţine elemente care oferă o imagine asupra fiecărei ore. În tabelul elaborat pentru proiectarea unităţii de învăţare se delimitează prin linii orizontale punctate spaţiile corespunzătoare unei lecţii. Din această perspectivă lecţia apare ca o componentă operaţională pe termen scurt a unităţii de învăţare. Unitatea de învăţare devine o entitate supraordonată lecţiei şi cadrul de derivare al acesteia.

Proiectarea unei activităţi didactice (lecţii)

Proiectarea unei lecţii constă în identificarea secvenţelor instrucţionale care se derulează pe parcursul unei ore. Acestea alcătuiesc ceea ce numim scenariul didactic, care se regăseşte în proiectul de lecţie. Proiectul de lecţie este documentul care oglindeşte modul în care se va desfăşura activitatea didactică, astfel încât obiectivele propuse să fie îndeplinite. Raţiunea elaborării acestuia este de a pregăti trecerea de la intenţii la acţiune şi de a evita hazardul din activitatea didactică concretă. Cu cât acţiunea este mai bine pregătită anterior, cu atât se conturează o soluţie eficientă la situaţiile ad-hoc ivite în clasă. Un proiect de lecţie cuprinde:

- partea introductivă - în care se precizează coordonatele principale ale lecţiei: disciplina de învăţământ, clasa, data, tema lecţiei, scopul lecţiei, obiective operaţionale, metode şi mijloace de învăţământ, bibliografie;

Proiect de lecţie

Obiectul: .....
Clasa: .....
Data: .....
Tema (subiectul lec:ţiei): .....
Tipul lecţiei: .....
Scopul lecţiei: .....
Obiective operaţionale:
O1:.....
O2:.....
On (n<6): .....
Metode şi procedee: .....
Mijloace de învăţământ: .....
Bibliografie: .....

- partea descriptivă - vizează desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei. Iată câteva modele orientative (capete de tabel) pentru partea a doua a proiectului de lecţie:

a)

Etapele lecţiei	Timp	Obiective operaţionale	Eşalonarea conţinutului	Metode şi procedee didactice	Mijloace de învăţământ

b)

Etapele lecţiei	Obiective operaţionale	Conţinutul esenţial	Stategiile instruirii

c)

Etapele lecţiei	Obiective operaţionale (O1... On)	Conţinutul informaţional		Metode şi mijloace	Evaluare
		Activitatea profesorului	Activitatea elevilor		

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Proiectarea unităţilor de învăţare nu anulează demersul de proiectare a lecţiei, finalizat prin proiectul de lecţie. Cel puţin în perioada formării iniţiale şi a stagiului în învăţământ, elaborarea proiectului de lecţie este o activitate necesară dacă avem în vedere că studentul sau profesorul stagiar nu are o perspectivă globală asupra materiei ce urmează a fi predată. De asemenea, demersul de operaţionalizare a obiectivelor educaţionale se deprinde iniţial în contextul proiectării unei singure activităţi didactice. Succesul unei lecţii depinde în mare măsură de o bună pregătire a acesteia.

Pentru a fi eficient, un proiect de lecţie trebuie să îndeplinească mai multe condiţii:

- să ofere o perspectivă de ansamblu asupra activităţii ce urmează a se desfăşura (obiective, etape, timp, utilizarea metodelor şi mijloacelor de învăţământ, etc.);
- să fie realist şi operaţional (posibil de convertit în realitate);
- să fie flexibil, pentru a putea permite reconsiderări ale demersului anticipat, atunci când situaţii neprevăzute fac necesară schimbarea.

Elaborarea proiectului de lecţie este un act de creaţie didactică, în măsura în care nu se cade în capcana unor formalisme şi rigori excesive. Proiectul de lecţie, şi în general demersurile de proiectare pedagogică, reprezintă expresia pregătirii responsabile a profesorului pentru activitatea instructiv-educativă.

12.4. Forme de organizare a activităţii didactice: concept şi tipologie

Multă vreme activitatea de instruire s-a desfăşurat individual şi selectiv. În secolele XV-XVI s-a simţit nevoia existenţei unui număr mai mare de persoane instruite. Nevoia unui învăţământ pentru categorii sociale diverse a condus spre căutarea unor noi modalităţi de desfăşurare a instruirii. Astfel, în secolul al XVII-lea, pedagogul ceh Jan Amos Comenius a pus bazele sistemului de organizare a instruirii pe clase şi lecţii, sistem care a cunoscut o răspândire rapidă în Europa, şi apoi în toate ţările lumii, continuând să fie şi astăzi modalitatea dominantă de realizare a instruirii.

În ţara noastră învăţământul pe clase şi lecţii a fost introdus prin Legea Învăţământului din 1864. În timp, la dezvoltarea şi perfecţionarea acestui sistem şi-au adus contribuţia şi alţi pedagogi, ca: J.H. Pestalozzi, C.D. Uşinski, A. Diesterweg, J.F. Herbart, J. Dewey şi alţii.

Caracteristici ale învăţământului pe clase şi lecţii:

- elevii sunt grupaţi în clase după vârstă şi nivel de pregătire;
- instruirea este organizată pe ani şcolari, cu o structură bine precizată;
- conţinutul instruirii este structurat pe discipline de studiu, conform unui plan de învăţământ;
- conţinutul fiecărei discipline este prevăzut în programele şcolare, pentru fiecare an de studiu;
- procesul de instruire şi educare se desfăşoară după un orar, sub formă de lecţii sau alte tipuri de activităţi didactice;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul superior se face anual pe baza promovării.

Avantaje ale învăţământului pe clase şi lecţii:

- permite participarea unui număr mare de elevi la procesul instructiv- educativ;
- este mai puţin costisitor decât învăţământul individual (un cadru didactic se ocupă de aproximativ 20 de elevi);
- sprijină formarea culturii generale şi apoi a celei de specialitate;
- orientează creativitatea elevilor, dezvoltă tehnicile de muncă intelectuală ale elevilor;
- contribuie la realizarea diferitelor laturi ale educaţiei (intelectuală, morală, estetică, fizică, tehnologică, etc.);
- cultivă sentimente, atitudini, interese, aptitudini, etc.

Dezavantaje ale învăţământului pe clase şi lecţii:

- accentul se pune pe activitate de predare a profesorului, şi mai puţin pe activitatea elevilor;
- autoritarismul relaţiei profesor-elev;
- recurgerea excesivă la activităţi frontale şi promovarea predării la un singur nivel, conduce la uniformizarea demersurilor didactice
- lipsa de adecvare a demersului didactic la particularităţile individuale ale elevilor;
- nu se promovează autoinstruirea şi nici autoevaluarea;
- conexiunea inversă este dificil de realizat la clasele cu număr mare de elevi, etc.

Organizarea învăţământului pe clase şi lecţii a fost adeseori criticată, ceea ce a condus la conturarea altor modalităţi de organizare a activităţii instructiv-educative. Prezentăm succint în cele ce urmează câteva dintre cele mai reprezentative **modalităţi de organizare alternative la sistemul de învăţământ pe clase şi lecţii:**

Sistemul monitorial a fost iniţiat la sfârşitul secolului XVIII de A. Bell şi J. Lancaster şi avea ca idee fundamentală faptul că educatorul se ajuta de elevii mai buni (monitori) pentru a-i îndruma pe cei mai slabi la învăţătură.

Sistemul sau planul Dalton a fost iniţiat la începutul secolului XX, de H. Perkhurst în localitatea Dalton din S.U.A. În acest sistem clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, iar elevii studiază independent, ghidaţi de profesor. Sălile de clasă sunt înlocuite cu laboratoare pe discipline.

Sistemul Winnetka a fost iniţiat de C. Washburne, la începutul secolului XX într-o suburbie a oraşului Chicago. Şi în acest caz clasele de vârstă sunt înlocuite cu clasele pe discipline. Noutatea acestui sistem constă în faptul că elevul are posibilitatea de a fi în clase diferite la discpline diferite, în funcţie de aptitudinile sale, cu condiţia ca diferenţa dintre clase să nu fie mai mare de doi ani.

Sistemul Mannheim a fost conceput de pedagogul german J. Sicklinger în oraşul Mannheim, la începutul secolului XX. Acest sistem promova repartizarea elevilor de aceeaşi vârstă după crieriul dezvoltării intelectuale, în clase paralele, relativ omogene: clase cu elevi dotaţi, clase cu elevi de nivel mediu şi clase de recuperare, pentru elevii slabi.

Sistemul Decroly sau *sistemul centrelor de interes*, a fost iniţiat la începutul secolului XX de pedagogul belgian O. Decroly. Disciplinele de învăţământ sunt înlocuite cu „centre de interes", care răspund nevoilor umane fundamentale (hrană, lupta pentru apărare, nevoia de acţiune, etc.).

Metoda proiectelor a fost elaborată de W. Kilpatrick, la începutul sec. XX în S.U.A. Elevii primesc spre rezolvare teme sub forma unor proiecte, bazate pe interesele elevilor. Accentul se pune pe activitatea independentă, rolul educatorului fiind de îndrumător.

Sistemul Freinet a fost iniţiat de pedagogul francez C. Freinet, la începutul secolului XX. Acest sistem a propus introducerea în şcoală a imprimeriilor, în care elevii îşi tipăreau materialele, manualele folosite în activitatea de învăţare.

Sistemul Dottrens a fost conceput de pedagogul eleveţian R. Dottrens, la începutul secolului XX. Se promova un învăţământ individualizat, bazat pe fişele de activitate (de recuperare, de dezvoltare, de exersare, de autoinstruire, etc.).

Sistemul muncii pe grupe a fost conceput de pedagogul francez R. Cousinet în secolul XX şi propune desfăşurarea activităţii pe echipe constituite în mod liber, după preferinţele elevilor. Se pune accent pe formarea deprinderilor de cooperare.

Ideea organizării activităţii pe grupuri o regăsim şi în *sistemul Jena*, iniţiat de P.Petersen în secolul XX în şcoli din Germania. Grupurile sunt alcătuite din elevi de vârste diferite, pentru care se elaborau programe interdisciplinare.

La rândul lor aceste modalităţi de organizare a instruirii au fost supuse criticii. Puţine dintre ele au trecut proba timpului. Unele au inspirat însă procesul de modernizare şi perfecţionare a învăţământului pe clase şi lecţii, formulă care se dovedeşte valabilă şi în prezent.

În învăţământul pe clase şi lecţii, lecţia reprezintă principala formă de organizare şi desfăşurare a instruirii. În practica didactică, există însă o mare diversitate de forme de instruire. Prezentăm o tipologie a acestora (după Ionescu, M., Chiş, V., 2001):

- După ponderea activităţii desfăşurate de profesori şi elevi, distingem:
  - **Activităţi frontale** - profesorul lucrează simultan cu întrega clasă.
    - *avantaje:* se câştigă timp, se predă un volum mare de informaţii, etc.;
    - *dezavantaje:* predomină activitatea profesorului, promovează uniformizarea în instruire (toţi elevii sunt trataţi la fel, fără a se ţine seama de caracteristicile individuale), etc.;
    - *exemple:* lecţii, cursuri şi seminarii, activităţi în laboratoare, cabinete sau ateliere şcolare, vizite şi excursii didactice, vizionări de spectacole, etc.
  - **Activităţi pe grupe** - elevii sunt împărţiţi în grupuri mici (4-6 elevi).
    - *avantaje:* permite diferenţierea sarcinilor de învăţare, contribuie la dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi cooperare, elevii învaţă unii de la alţii şi sunt mai activi, stimulează motivaţia învăţării, etc.;
    - *dezavantaje:* consumă mai mult timp, facilitează erorile în învăţare, evaluarea se realizează cu dificultate, solicită eforturi suplimentare din partea profesorului, se produce zgomot, etc.;
    - *exemple:* consultaţii, meditaţii, cercuri pe materii, vizite în grupuri mici, dezbateri, concursuri, sesiuni de comunicări, editări de reviste şcolare.
  - **Activităţi individuale** - fiecare elev rezolvă singur o sarcină de lucru.
    - *avantaje:* învăţarea se realizează în ritm propriu, se individualizează instruirea în raport cu capacităţile fiecărui elev, creşte responsabilitatea elevului faţă de învăţare, activitatea se desfăşoară în linişte, etc.;
    - *dezavantaje:* necesită resurse mari de timp, lipseşte comunicarea cu colegii şi cu profesorul, facilitează erorile în învăţare şi competiţia, evaluarea este mai dificil de realizat pentru fiecare elev, etc.;
    - *exemple:* activităţi independente, studiul individual, efectuarea temelor, elaborarea de compuneri, de referate, de proiecte, efectuarea de lucrări experimentale, cercetarea independentă, pregătirea pentru examene, etc.

- După ponderea categoriei de metode didactice, distingem:
  - **Activităţi care au la bază metode de comunicare**: lecţii, cursuri, seminarii.
  - **Activităţi care au la bază metode de cercetare**: studiul în bibliotecă, activităţi în cabinete şcolare, vizite şi excursii didactice, etc.;
  - **Activităţi care au la bază metode experimentale**: activităţi în laboratoare şcolare, elaborarea de proiecte, efectuarea de lucrări practic-aplicative, etc.;
  - **Activităţi care au la bază metode aplicative**: activităţi în atelierele şcolare sau pe lotul şcolar, activităţi la sala de sport, etc.

- După locul de desfăşurare, formele de organizare pot fi:
  - **Activităţi organizate în mediul şcolar**, în clasă sau în afara clasei: lecţii, cursuri, seminarii, consultaţii, studiul individual, activităţile în cabinete, laboratoare, ateliere, cercurile pe obiecte de învăţământ, învăţarea independentă în şcoală, concursuri pe diferite teme, serbări, etc.
  - **Activităţi organizate în mediul extraşcolar (activităţi conexe)** care sunt: paraşcolare (desfăşurate în mediul socioprofesional): practica în unităţile de profil, vizite la unităţi economice, ştiinţifice, etc. sau perişcolare (desfăşurate în mediul sociocultural): excursii, vizite, vizionări de spectacole, teatru, film, serbări, etc.

BCU IAŞI - BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

12.5. Lecţia – activitate didactică de bază; caracterizare, tipologie. Evaluarea lecţiei. Grile de evaluare. Repere pentru autoevaluare

În ansamblul formelor de organizare a activităţii didactice, lecţia ocupă o poziţie privilegiată. **Lecţia a rămas principala formă de organizare a procesului de învăţământ**, în ciuda criticilor care i s-au adus. Literatura pedagogică consemnează mai multe definiţii ale lecţiei. Iată câteva dintre acestea:

- sub aspect organizatoric, lecţia este principala formă de organizare a procesului de învăţământ, care se desfăşoară în clasă, sub conducerea unui cadru didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerinţelor cuprinse în programă şi potrivit orarului şcolar (Dicţionar de pedagogie, 1979);
- din perspectivă structural-sistemică, lecţia este un microsistem pedagogic care redă imaginea însăşi a procesului de învăţământ ca macrostructură pedagogică (Cerghit, I., 1983). Astfel, lecţia unifică într-un ansamblu coerent interacţiunile dintre componentele procesului de învăţământ: obiective, conţinut, metode şi mijloace de învăţământ, acţiuni de predare-învăţare-evaluare, relaţii profesor-elevi, etc.;
- sub aspect operaţional, lecţia este o unitate didactică fundamentală, prin intermediul căreia o cantitate de informaţii este percepută şi asimilată activ de către elevi într-un timp determinat, pe calea unei activităţi intenţionate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite (Ionescu, M., 1982).

Sintetizând diverse puncte de vedere, E. Joiţa (1998) evidenţiază *trăsăturile* lecţiei:

- este forma organizatorică de bază a procesului de învăţământ;
- este forma de activitate comună unei clase de elevi;
- se realizează sub conducerea cadrelor didactice;
- asigură cadrul pentru realizarea unor sarcini de învăţare,
- utilizează un conţinut bine stabilit, prelucrat şi adaptat;
- se desfăşoară într-un timp determinat;
- utilizează anumite strategii, metode, mijloace şi moduri de acţiune;
- permite realizarea unităţii predare-învăţare-evaluare;
- cere o organizare suficient de riguroasă a elementelor antrenate;
- asigură afirmarea unitară a componentelor şi caracteristicilor procesului de învăţământ, în viziune sistemică.

Cunoscând un proces evolutiv, între tradiţional şi modern, lecţia prezintă deopotrivă avantaje şi limite. Dintre *avantajele* sau virtuţile lecţiei reţinem:

- asigură însuşirea de către elevi a unui sistem de cunoştinţe din diferite domenii ale cunoaşterii;
- contribuie la formarea capacităţilor de cunoaştere şi de comunicare ale elevilor;
- formează şi consolidează comportamente, sentimente, convingeri, atitudini, motivaţii, etc.;
- cultivă relaţii multiple între profesori şi elevi (de comunicare, de cooperare, de conducere, socio-afective, etc.) menite să stimuleze performanţele învăţării;
- îi ajută pe elvi să dobândească abilităţi intelectuale şi practice importante.

Pe lângă aceste avantaje, lecţia prezintă şi *dezavantaje*, dintre care menţionăm:

- predomină activitatea profesorului, metodele expozitive de predare, ceea ce favorizează comportamentul pasiv al elevilor;
- predomină activitatea frontală cu clasa, care se asociază cu tratarea uniformă, nediferenţiată a elevilor;
- la clasele cu număr mare de elevi conexiunea inversă se realizează insuficient, etc.

Eforturile practicienilor şi ale cercetătorilor din domeniul educaţional se îndreaptă spre identificarea posibilităţilor de optimizare a lecţiei. Cerinţele pedagogice actuale reclamă reconsiderări la nivelul acesteia, sub următoarele aspecte: formularea clară şi precisă a obiectivelor lecţiei, alegerea judicioasă a elementelor de conţinut, organizarea metodică a lecţiei, folosirea unor metode activizante, îmbinarea activităţii frontale cu activităţile de învăţare în grup sau cele individuale, folosirea eficientă a timpului alocat, realizarea frecventă şi integrală a feed-back-ului.

În practica didactică există o multitudine de moduri de organizare şi desfăşurare a lecţiilor. Cu toate acestea se pot identifica anumite tipuri sau categorii de lecţii. **Tipul (categoria) de lecţie** desemnează un mod de concepere şi realizare a lecţiei, determinat în special de obiectivul fundamental urmărit (Ionescu, M., Chiş, V., coord., 2001). Obiectivul fundamental urmărit poate fi: comunicarea şi dobândirea de noi cunoştinţe, fixarea şi consolidarea lor, formarea unor priceperi şi deprinderi, verificarea şi aprecierea randamentului învăţării. Fiecare tip sau categorie de lecţie poartă numele obiectivului fundamental al activităţii didactice respective. Prin urmare, obiectivul fundamental (considerat factorul constant al lecţiei) serveşte drept criteriu în stabilirea tipurilor de lecţii.

Fiecare tip de lecţie se concretizează şi se realizează prin mai multe variante, determinate de factorii variabili (specificul obiectului de învăţământ, strategiile didactice utilizate de profesor, locul de desfăşurare al lecţiei, formele activităţii desfăşurate cu elevii, etc.). **Varianta de lecţie** reprezintă structura concretă a unei lecţii determinată pe de o parte de tipul căreia îi aparţine, iar pe de altă parte, de factorii variabili care intervin (Nicola, I., 1996).

Elaborarea unei taxonomii (clasificări) a lecţiei constituie un reper important pentru practicienii domeniului educaţional, menit să sprijine activitatea acestora. Tipurile (categoriile) de lecţii cu care se operează frecvent în practica didactică, sunt următoarele:

- lecţia de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe;
- lecţia de formare de priceperi şi deprinderi;
- lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor;
- lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare.

Fiecare tip de lecţie prezintă o anumită structură, care este relativă şi orientativă, permiţând adaptări în funcţie de contextul concret al instruirii. În cele ce urmează prezentăm o structură orientativă a principalelor tipuri de lecţie, ca şi variantele în care acestea se pot regăsi în procesul instructiv-educativ.

Lecţia de comunicare şi însuşire de noi cunoştinţe este mai des întâlnită în practica didactică comparativ cu celelalte tipuri de lecţie. Obiectivul didactic fundamental al acestei lecţii este comunicarea şi însuşirea de către elevi a unor cunoştinţe noi. Profesorul comunică noile cunoştinţe, ghidează şi îndrumă activitatea elevilor. La rândul lor aceştia pot recepta noul sau îl pot investiga, cerceta sau descoperi. Structura relativă a acestui tip de lecţie este următoarea:

- *Momentul organizatoric* - în care se desfăşoară activităţi specifice, ca: salutul, stabilirea ordinii şi disciplinei în clasă, pregătirea mijoacelor de învăţământ, verificarea prezenţei elevilor.
- *Verificarea cunoştinţelor însuşite* - vizează pe de o parte verificarea temei pentru acasă (individual sau frontal, prin sondaj) şi apoi verificarea cunoştinţelor, deprinderilor asimilate în lecţia precedentă prin diferite metode: chestionarea orală, exerciţiul, lucrările scrise, etc. Acest moment permite identificarea erorilor, lacunelor, făcându-se corectările şi completările necesare.
- *Pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoştinţe* - se realizează de obicei printr-o discuţie introductivă în care sunt actualizate informaţii dobândite anterior de către elevi, care au relevanţă pentru noua temă sau prin prezentarea unor situaţii problemă, pentru rezolvarea cărora sunt necesare noi cunoştinţe.

- *Precizarea titlului şi a obiectivelor lecţiei* - presupune anunţarea de către profesor a subiectului lecţiei noi (care se va scrie şi pe tablă) şi comunicarea rezultatelor care se aşteaptă de la elevi la sfârşitul activităţii.
- *Comunicarea/însuşirea noilor cunoştinţe* - este etapa cu ponderea cea mai mare din lecţie, în care profesorul transmite noile conţinuturi, prin utilizarea unor metode şi mijloace de învăţământ care pot susţine realizarea acestei sarcini.
- *Fixarea şi sistematizarea noilor cunoştinţe* - se poate realiza prin rezolvări de exerciţii şi probleme, prin repetarea ideilor fundamentale ale lecţiei, prin întrebări de sinteză, prin efectuarea unor lucrări practice sau experienţe care necesită aplicarea cunoştinţelor predate, prin alcătuirea unor scheme, desene, etc.
- *Explicaţii privind continuarea învăţării acasă şi pentru efectuarea temelor* – este etapa în care profesorul reaminteşte elevilor ceea ce au de învăţat, dă temele pentru acasă şi oferă unele indicaţii privind modalitatea de efectuare a acestora.

Lecţia de comunicare şi însuşire de noi cunoştinţe cunoaşte mai multe *variante*. Cea mai cunoscută este *lecţia mixtă* (combinată), care presupune activităţi corespunzătoare mai multor sarcini didactice (dobândire de noi cunoştinţe, formare de abilităţi intelectuale şi practice, repetare şi sistematizare, verificare şi apreciere). Lecţia mixtă se utilizează în special la clasele mici, unde este indicat ca elevii să fie antrenaţi în diverse tipuri de activităţi pe parcursul acesteia. O altă variantă este *lecţia introductivă*, utilizată la începutul studierii unei discipline, la începutul unui capitol sau al unei teme, cu scopul de a oferi o privire de ansamblu asupra materiei care se va studia sau cu scopul de a trezi interesul elevilor faţă de aceasta.

Alte variante ale lecţiei de comunicare şi însuşire de noi cunoştinţe sunt: *lecţia tip prelegere* (utilizată mai ales la clasele de liceu, când conţinutul predat este vast şi puterea de receptare a elevilor este mare), *lecţia de tip seminar* (care presupune dezbaterea unui subiect în timpul orei, care a fost studiat în prealabil de către elevi), *lecţia de descoperire inductivă/deductivă, lecţia bazată pe experienţe de laborator, lecţia bazată pe instruirea asistată de calculator*, etc.

Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi (intelectuale, practice sau motrice) specifice diferitelor domenii (discipline) studiate de elevi urmăreşte familiarizarea acestora cu anumite procedee de muncă intelectuală, cu munca independentă, organizarea şi desfăşurarea unor activităţi practice în care elevii să aplice cunoştinţele dobândite sau abilităţile practice. Structura orientativă a lecţiei de formare de priceperi şi deprinderi este următoarea:

- *Momentul organizatoric*
- *Anunţarea subiectului şi a obiectivelor lecţiei*
- *Actualizarea cunoştinţelor* necesare desfăşurării activităţii
- *Demonstraţia sau execuţia model* - realizată de profesor, în care acesta le prezintă elevilor un model de execuţie, explicând acţiunile, operaţiile şi procedeele incluse în activitate.
- *Efectuarea de către elevi a activităţii* - sub supravegherea profesorului, în funcţie de specificul disciplinei de învăţământ, activitatea elevilor poate consta în elaborarea de desene, grafice, în efectuarea de experienţe şi lucrări de laborator, de analize gramaticale, în rezolvarea de exerciţii şi probleme, etc. Profesorul urmăreşte modul de executare a activităţii de către elevi, oferind acestora sprijinul necesar.
- *Aprecierea performanţelor elevilor* - presupune că profesorul formulează unele concluzii privitoare la modul de lucru al elevilor, la calitatea activităţii defăşurate, la rezultatele obţinute şi greşelile tipice.
- *Precizări privind modul de continuare a activităţii din timpul orei.*

Variantele lecţiei de formare de priceperi şi deprinderi sunt determinate în principal de specificul disciplinei de învăţământ, ca şi de locul desfăşurării activităţii. Iată câteva dintre acestea: *lecţia de formare a deprinderilor intelectuale* (analiză gramaticală, analiză literară, rezolvare de exerciţii şi probleme, etc.), *lecţia de formare a deprinderilor practice, tehnice* (lecţia bazată pe experienţe de laborator, lecţia bazată pe realizarea unor aparate/instalaţii, lecţia din atelierul şcolar, etc.), *lecţia de formare a deprinderilor motrice* (specifică orelor de educaţia fizică), etc.

Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor îşi propune aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor însuşite de elevi. Acest tip de lecţie se realizează periodic (spre exemplu după parcurgerea unor lecţii de comunicare şi însuşire de noi cunoştinţe, la finalul studierii unui capitol sau a unei unităţi de învăţare, la finalul semestrului, al anului şcolar). Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor solicită eforturi mai ample din partea profesorului şi a elevilor, deoarece necesită repetarea unui volum mare de cunoştinţe acumulate în mai multe lecţii, şi mai ales, un efort de prelucrare, reorganizare şi sistematizare a acestor cunoştinţe într-o formă diferită faţă de cea în care ele au fost predate, pentru a permite evidenţierea de noi conexiuni, explicaţii mai ample sau aplicaţii mai relevante.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie este:

- *Anunţarea temei, obiectivelor urmărite şi a planului de recapitulare* - se realizează de regulă înaintea desfăşurării propriu-zise a lecţiei de recapitulare, dar şi la începutul acesteia; planul de recapitulare cuprinde puncte de reper, ideile generale în jurul cărora gravitează cunoştinţele ce vor fi repetate şi sistematizate.
- *Recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor* pe baza planului stabilit - presupune dezvoltarea punctelor din planul de recapitulare, clarificarea şi eliminarea confuziilor constatate, stabilirea unor conexiuni prin lărgirea orizontului cunoaşterii, multiplicarea perspectivelor de abordare a conţinutului parcurs, realizarea unei scheme de recapitulare cu caracter sintetic la nivelul conţinutului abordat.
- *Realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoştinţelor recapitulate* - presupune rezolvarea de exerciţii şi probleme, realizarea de analize literare sau a unor lucrări cu caracter tehnic, etc..
- *Aprecierea activităţii elevilor, formularea de concluzii* şi *explicarea temei.*

Variantele lecţiei de recapitulare şi sistematizare pot fi: *lecţia bazată pe un plan dat de profesor sau alcătuit de acesta împreună cu elevii, lecţia bazată pe fişe de lucru, lecţia bazată pe referate ale elevilor, lecţia bazată pe rezolvări de exerciţii şi probleme, lecţia bazată pe activităţi practice, lecţia-vizită, etc.*

Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare permite constatarea nivelului de pregătire a elevilor şi luarea unor măsuri de natură să eficientizeze activitatea elevilor şi a profesorului. Aceste lecţii relevă măsura în care elevii şi profesorul au realizat obiectivele propuse şi ceea ce ar mai trebui să se întreprindă în viitor în acest scop.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie este:

- *Stabilirea conţinutului tematic ce urmează să fie verificat;*
- *Verificarea conţinutului;*
- *Aprecierea rezultatelor;*
- *Precizări privind modalităţile de completare a lacunelor şi de corectare a greşelilor.*

Variantele lecţiei de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare sunt în principal determinate de metodele de evaluare utilizate. Iată câteva dintre ele: *lecţia de verificare prin chestionare orală, lecţia de verificare scrisă, lecţia de verificare prin lucrări practice, lecţia de verificare cu ajutorul testelor de cunoştinţe, lecţia de verificarea cu ajutorul calculatorului, etc.*

Analizând tipurile de lecţie prezentate se poate constata că în fiecare sunt îndeplinite mai multe sarcini de învăţare (obiective), însă una dintre ele este dominantă, are cea mai mare pondere în desfăşurarea lecţiei, determinând apartenenţa acesteia la un tip sau altul de lecţie. Modul de structurare prezentat pentru fiecare tip de lecţie caracterizează procesualitatea acţiunii de predare-învăţare-evaluare.

Structurile corespunzătoare fiecărui tip de lecţie au rolul de a oferi profesorului repere, elemente de sprijin în conceperea acestora. Ele nu sunt tipare rigide, inflexibile, ci dimpotrivă trebuie adecvate în raport cu obiectivele urmărite, cu natura conţinutului ce urmează a fi predat, cu strategia aleasă de profesor şi, nu în ultimul rând, cu particularităţile de vârstă ale elevilor.

În spiritul acestei flexibilităţi invocate în rândurile de mai sus prezentăm o alternativă la modul consacrat de structurare a lecţiilor. Această alternativă se referă la *cadrul de predare-învăţare promovat de programul educaţional „Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice"*, cadru care a inspirat structurarea lecţiilor pe trei etape: evocare, realizarea sensului şi reflecţie. Acest cadru (ai cărui creatori sunt profesori universitari americani: J.Steele, K.Meredith, C.Temple, 1998) reprezintă o structură integrală şi bine legată, care urmăreşte să dea unitate şi coerenţă activităţilor didactice.

În *etapa de evocare,* elevii sunt solicitaţi să-şi amintească ceea ce ştiu sau cred că ştiu în legătură cu tema ce urmează a fi abordată. Este momentul în care profesorul încearcă să creeze un context pentru învăţare, în care se oferă stimuli pentru explorările ce urmează şi în care se are în vedere o stimulare a interesului elevilor faţă de tema abordată. În această etapă se urmăreşte realizarea mai multor obiective. Un prim obiectiv se referă la conştientizarea de către elevi a propriilor cunoştinţe despre tema ce urmează a fi discutată. Ajutându-i pe elevi să reconstruiască cunoştinţele şi convingerile anterioare, se poate clădi un fundament solid, pe care să se construiască înţelegerea noilor informaţii. Eventualele neînţelegeri, confuzii sau chiar greşeli, pot fi conştientizate, urmând a fi eliminate prin examinarea activă a noilor cunoştinţe. Un alt obiectiv important al acestei etape constă în activizarea celui care învaţă. Elevii devin conştienţi de propria lor gândire şi îşi folosesc limbajul propriu. Ei îşi exprimă cunoştinţele, scriind şi/sau verbalizând. În acest mod, cunoştinţele sunt conştientizate şi este scoasă la suprafaţă „schema" preexistentă în gândirea fiecăruia în legătură cu un anumit subiect, fapt care favorizează înţelegerea.

În sfârşit, al treilea obiectiv esenţial al etapei de evocare constă în stimularea interesului, a curiozităţii elevului, cu alte cuvinte, în motivarea lor pentru a se angaja în învăţare. Fără interes susţinut, motivaţia pentru reconstruirea schemelor sau pentru introducerea de noi informaţii în aceste scheme este mult diminuată. Momentul evocării este absolut necesar pentru că se crează condiţii psihologice şi informaţionale pentru o învăţare eficientă.

În *etapa de realizare a sensului*, elevii iau contact cu noile conţinuturi prin intermediul lecturii, prelegerii sau al altor metode, integrând ideile în schemele lor de gândire, pentru a le da sens. A realiza sensul unor idei înseamnă întâi de toate a le înţelege adecvat, înţelegerea fiind semnul distinctiv al gândirii. Obiectivele esenţiale ale acestei etape de realizare a sensului sunt: menţinerea implicării şi interesului stabilite în faza de evocare, încurajarea elevilor în a realiza comparaţii, analize, sinteze, generalizări şi susţinerea eforturilor lor în monitorizarea propriei înţelegeri. Elevii, care ascultă explicaţiile profesorului, îşi iau notiţe, pun întrebări sau notează ceea ce nu înţeleg pentru a cere lămuriri ulterior. Similar, în timpul lecturii se poate reveni asupra pasajelor neînţelese. Cei care învaţă în mod pasiv, trec peste aceste neînţelegeri, fără a sesiza confuziile. În plus, când elevii îşi monitorizează propria înţelegere, ei pot introduce noile informaţii în schemele de cunoaştere pe care deja le posedă. Aceasta este etapa în care elevii construiesc punţi între cunoscut şi nou pentru a ajunge la o nouă înţelegere.

Etapa de reflecţie marchează momentul în care elevii încep să exprime noile cunoştinţe în propriile cuvinte. Acum elevii îşi însuşesc cu adevărat noile cunoştinţe. Se conturează un alt mod de a înţelege sau de a privi lucrurile, sub forma unor convingeri sau comportamente noi.

Momentul reflecţiei se caracterizează prin dezbateri, aplicaţii, schimburi de idei cu colegii, speculaţii, etc. Prin reflecţie elevii îşi exprimă gândurile, răspund la întrebări, rezolvă sarcini de lucru, primesc feed-back din partea colegilor şi a profesorului. Multe din informaţiile noi pot veni în contradicţie cu ceea ce elevii ştiau dinainte. Fără momentul reflecţiei, erorile se pot menţine.

Cadrul mai sus prezentat oferă un model pentru abordarea procesului de predare-învăţare, specific lecţiilor. Structura relativ simplă a cadrului uşurează munca de proiectare a profesorului şi asigură unitate şi coerenţă activităţilor didactice. Este un model în care profesorii pot încorpora strategii didactice pe care deja le cunosc şi le folosesc la clasă, dar în care sunt valorificate în mod deosebit strategii special elaborate în acest sens (vezi capitolul 10, secţiunea „Metode pentru dezvoltarea gândirii critice").

Evaluarea lecţiei este o activitatea necesară pentru că permite identificarea punctelor forte, dar şi a celor slabe, în raport cu care determinăm eficienţa unei lecţii. În caz de ineficienţă, actul evaluării ne ajută să determinăm modalităţile de intervenţie şi acţiune în scopul ameliorării şi perfecţionării sale în etapele următoare. În literatura de specialitate se utilizează diverse instrumente de evaluare a lecţiei. În cele ce urmează vă propunem *o grilă de evaluare a lecţiei*, care are în vedere o evaluare analitică (pe baza unor indicatori aplicaţi componentelor fundamentale ale lecţiei), dar şi o evaluare globală a lecţiei, concepută ca întreg.

Criterii de evaluare	Indicatori	I	S	B	Fb
Proiectarea lecţiei	Calitatea proiectului de lecţie (documentare ştiinţifică şi metodică, precizarea corectă a obiectivelor operaţionale; corelaţia dintre obiective şi celelalte componente ale actului didactic: conţinut, strategii, evaluare; creativitate în compunerea lecţiei).				
Realizarea lecţiei	Organizarea clasei şi a activităţii: • pregătirea elevilor pentru oră; • existenţa materialelor necesare;				
	Conţinutul ştiinţific: • corectitudinea informaţiilor prezentate în lecţie; • concordanţa dintre conţinutul abordat şi metodele alese; • corelaţii intra şi interdisciplinare;				
	Metode de predare-învăţare: • metode active, centrate pe elev; • corelarea strategiilor didactice cu specificul vârstei şi al clasei; • îmbinarea formelor de activitate (frontală, pe grupe, individuală);				
	Mijloace de învăţământ: • integrarea în lecţie şi valorificarea lor; • estetică şi funcţionalitate;				
	Stimularea motivaţiei şi activizarea elevilor • stimulează interesul pentru cunoaştere; • încurajează manifestarea independenţei, originalităţii, a opiniei personale; • valorifică experienţa elevilor; • concordanţa dintre natura solicitărilor şi particularităţile elevilor şi ale conţinutului studiat;				
	Evaluarea formativă: • realizarea feed-back-ului; • modalităţi de evaluare; • preocuparea pentru motivarea notei şi formarea capacităţii de autoevaluare; • raportul predare-învaţare-evaluare.				
Comportamentul profesorului	• dinamism, stăpânire de sine, tact pedagogic; • relaţiile profesor-elevi şi climatul de lucru; • gradul de adaptabilitate la nivelul clasei; • managementul timpului.				

Tabelul 12.1. Un instrument (grilă) de analiză şi evaluare a lecţiei

Notă: I=insuficient, S= satisfăcător, B= bine, Fb= foarte bine. Calificativul final este dat de forma graficului rezultat din evaluarea fiecărui criteriu.

Capacitatea de a monitoriza/automonitoriza desfăşurarea unei lecţii se dobândeşte prin învăţare. Astfel de instrumente, ca cel prezentat mai sus, direcţionează actul observării spre aspectele esenţiale ale lecţiei. Grilele de observare sunt utile pentru că relevă reuşitele ori nereuşitele lecţiei, însă nu evidenţiază alternative optime în caz de nereuşită. De asemenea, conţinutul grilei condensează prestaţia profesorului la un număr restrâns de indici adjectivali, ceea ce face ca să se piardă o mare parte din informaţiile referitoare la desfăşurarea lecţiei (Ionescu, M., Chiş, V., 1992).

Pentru a elimina o mare parte dintre neajunsurile grilelor de observare, se poate folosi o *scală de evaluare cu ancore comportamentale*. Prezentăm o astfel de tehnică, care poate fi folosită în evaluarea eficienţei activităţii didactice, delimitând mai multe dimensiuni ale activităţii profesorului, şi exemplele-ancoră corespunzătoare acestora:

Dimensiuni	Exemple-ancoră		
Stăpânirea conţinutului de predat	- profesorul predă lecţia urmărind frecvent planul elaborat, pentru a nu se abate de la acesta;	- vorbeşte relativ liber, ajutându-se dacă este cazul de planul elaborat;	- profesorul prezintă lecţia liber;
Corectitudinea conţinutului	- profesorul face confuzii frecvente în lecţie;	- în prezentarea conţinutului se fac erori ocazionale;	- predă fără erori de conţinut;
Surse de informaţii	- profesorul prezintă o singură sursă de informaţii (manualul);	- profesorul aminteşte şi alte surse de informaţii decât manualul;	- profesorul prezintă materiale adiţionale de informaţii pe lângă manual;
Angajarea elevilor în dialog	- comunicarea din clasă se bazează pe transmiterea cunoştinţelor de la profesor la elevi;	- cea mai mare parte a comunicării se realizează de la profesor la elevi; ocazional elevii pun întrebări şi comunică între ei.	- elevii comunică între ei opiniile lor, iar profesorul în mod frecvent redirecţionează întrebările elevilor spre ceilalţi;
Adresarea întrebărilor	- profesorul adresează în principal întrebări care solicită reproducerea informaţiei;	- profesorul introduce întrebări care vizează înţelegerea informaţiei;	- întrebările adresate se regăsesc la toate nivelele din taxonomia lui Bloom; cele mai multe sunt întrebări deschise şi vizează gândirea de ordin superior;
Sarcini de învăţare	- sarcinile de învăţare sunt focalizate pe redarea conţinutului;	- sarcinile de învăţare sunt focalizate pe redarea conţinutului, dar invită şi la interpretări şi răspunsuri personale;	- sarcinile de învăţare au în vedere să-i ajute pe elevi pentru o mai profundă înţelegere a conţinutului şi invită la investigaţii ulterioare;
Forme de organizare a activităţii	- se lucrează frontal cu elevii;	- există iniţiative de alternare a activităţii frontale cu cea în perechi/grup;	- alternează activitatea frontală, cu cea în perechi sau grupuri mici;
Strategii de predare-învăţare	- predomină activitatea profesorului şi metodele expozitive;	- ocazional se folosesc şi strategii active de predare-învăţare;	- se folosesc strategii de predare-învăţare activă, care încurajează participarea elevilor;
Climatul din clasă	- climat tensionat, bazat pe autoritatea profesorului;	- climat lipsit de tensiuni, dar nestimulativ;	- climat optim de lucru, bazat pe încredere, toleranţă şi respect reciproc;
Managementul clasei şi al timpului	- organizare defectuoasă a clasei; neîncadrarea în timp a lecţiei;	- în unele etape ale lecţiei managementul clasei a fost deficitar;	- organizare logică, cursivă a activităţii; încadrare în timp a lecţiei;
Evaluarea procesului de învăţare	- profesorul nu este preocupat să obţină feed-back de la elevi;	- ocazional profesorul încurajează feed-back-ul oferit de elevi;	- profesorul stimulează feed-back-ul oferit de elevi şi îl foloseşte constructiv.

Tabelul 12.2. Scală de evaluare cu ancore comportamentale

Scala cu ancore comportamentale permite evidenţierea conduitelor didactice mai mult sau mai puţin eficiente. Ele îi ajută pe profesori să-şi identifice demersurile concrete realizate la clasă, care integrate într-un tot unitar dau calitatea prestaţiei sale didactice.

Un dezavantaj al scalei de evaluare cu ancore comportamentale este acela că tinde să standardizeze evantaiul larg al conduitelor profesorului. La rubricile prezentate, se mai poate adăuga o coloană, în care observatorul (inspectorul, directorul, profesorul) să-şi consemneze observaţiile, comentariile, în raport cu dimensiunile urmărite. De asemenea, conţinutul acestui instrument de poate adapta în acord cu nevoile concrete de evaluare a lecţiei şi a profesorului. Asemenea instrumente pot sprijini sau inspira totodată şi *demersuri de autoevaluare* a activităţii profesorilor pe parcursul lecţiilor. Prezentăm în cele ce urmează câteva repere (prezentate sub formă interogativă) pentru autoevaluarea predării pe parcursul unei lecţii:

Repere (întrebări) pentru autoevaluare după lecţie	*Comentarii*
Mi-am întocmit un proiect bun de lecţie?	
Cât de bine am organizat clasa pentru lecţie?	
Am reuşit să captez şi să menţin interesul elevilor pentru lecţie?	
Am explicat clar elevilor obiectivele urmărite?	
Cât de bine am realizat conexiunile dintre lecţia de astăzi şi cele precedente?	
Am realizat o prezentare coerentă a conţinutului lecţiei?	
Am menţinut un ritm adecvat de predare?	
Am integrat eficient în lecţie mijloacele de instruire?	
Am utilizat metode de predare adecvate?	
Am pus întrebări elevilor?	
Am încurajat elevii să pună întrebări, să-şi exprime şi să-şi argumenteze ideile şi opiniile?	
În ce măsură am reuşit să-i implic pe toţi elevii în lecţie?	
Am dirijat îndeplinirea sarcinilor de lucru de către elevi?	
În ce măsură am reuşit să promovez un climat de încredere, toleranţă şi respect reciproc în clasă?	
Am reuşit să adaptez demersul didactic în funcţie de reacţiile elevilor?	
Am utilizat strategii de evaluare adecvate, constructive, corecte şi clare?	
Am reuşit să realizez obiectivele propuse?	
Care sunt cele mai importante trei lucruri pe care am dorit ca elevii mei să le reţină în urma acestei lecţii?	
Ce indicii există că au reţinut aceste lucruri?	
Care au fost punctele „tari"ale lecţiei?	
Care au fost punctele „ slabe"ale lecţiei?	
Cum aş proceda altfel dacă ar trebui să susţin din nou această lecţie?	

Tabelul 12.3. Repere pentru autoevaluarea profesorului după lecţie

Răspunsurile sincere la aceste întrebări sunt de natură să sprijine procesul de perfecţionare a activităţii profesorului la clasă. Conştientizarea nivelului valoric al activităţii desfăşurate, prin identificarea punctelor forte, dar şi a celor care reclamă îmbunătăţiri este o acţiune necesară pentru profesori. Lecţiile au şansa să devină mai eficiente în condiţiile în care profesorul experimentează ipostaza de gânditor reflexiv cu privire la propria activitate şi la implicaţiile acesteia asupra învăţării. De obicei, dedicăm destul de mult timp proiectării activităţilor didactice (efort care se materializează în elaborarea proiectelor de lecţie sau mai nou a unităţilor de învăţare) şi prea puţin, momentelor de analiză şi reflecţie, care firesc ar trebui să se regăsească după desfăşurarea activităţilor.

Considerăm că utilitatea demersului de autoevaluare se justifică prin prisma unor argumente, ca cele de mai jos:

- încurajează comportamentul reflexiv al profesorului cu privire la propriile practici de predare;
- oferă prilejul de a analiza comportamentul de învăţare al elevilor, reacţiile lor în raport cu strategiile didactice utilizate de profesor;
- indică gradul de eficienţă al procesului de predare-învăţare, prin inventarierea punctelor forte/slabe ale activităţii desfăşurate;
- sprijină profesorul în luarea deciziilor cu privire la optimizarea demersului didactic.

Practica evaluării şi autoevaluării lecţiilor, a comportamentului profesorului la clasă încurajează comportamentul reflexiv/autoreflexiv al acestuia, interogările care urmează activităţii desfăşurate, devenind un reper valoros pentru proiectarea activităţilor următoare.

În procesul de evaluare al unei lecţii pot fi cooptaţi şi elevii. Aprecierile lor sunt foarte importante, iar profesorii cu adevărat interesaţi de optimizarea demersului didactic nu se pot lipsi de aprecierile sau opiniile celor asupra cărora se reflectă influenţele lor. În acest sens, profesorii pot încuraja, crea momente pentru exprimarea acestor aprecieri. Astfel de momente pot fi ocazionate la finalul fiecărei lecţii sau periodic (la finalul unui capitol, a unei unităţi de învăţare, etc.). În acest sens, vă prezentăm un instrument de evaluare a lecţiei, foarte simplu şi la îndemâna oricărui elev, care a participat la o lecţie. Este vorba despre **eseul de cinci minute** (promovat de creatorii programului „Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice") care poate fi aplicat în ultimele minute ale unei lecţii. Astfel, elevilor li se solicită să prezinte pe scurt o idee pe care au învăţat-o în timpul lecţiei, să formuleze o întrebare referitoare la subiectul lecţiei şi să facă o apreciere generală cu privire la lecţie.

Eseul de cinci minute

1. Ce idee sau lucru mai important ai învăţat în lecţia de astăzi?
2. Ce întrebare ai în legătură cu ceea ce s-a discutat în lecţia de astăzi?
3. Realizează un comentariu care să exprime impresia ta despre lecţia de astăzi.

Eseul de cinci minute se completează individual şi furnizează un feed-back foarte important pentru profesor, cu condiţia ca elevii să-l completeze cu sinceritate şi seriozitate.

Într-o cercetare mai amplă pe care am realizat-o cu privire la potenţialul motivaţional al activităţilor de instruire (Creţu, D., 2003) am putut constata că fiecare lecţie este percepută de către elevi din perspectiva configuraţiei lor interne, a unor criterii sau date activate la momentul respectiv. Pe lângă evaluările de tip cognitiv (aprecieri privind tratarea temei, metodele folosite de profesor, antrenarea elevilor în discuţii, aprecierea propriilor abilităţi în raport cu sarcinile de învăţare, etc.) eseurile elevilor pot reflecta deopotrivă aspecte de tip afectiv, cum ar fi: dispoziţia de moment, starea de oboseală, preocupări colaterale lecţiei, etc.

Eseurile de cinci minute evidenţiază o percepţie subiectivă a elevilor asupra lecţiei, mai degrabă decât una obiectivă. Atenţia profesorului trebuie îndreptată asupra felului în care elevii percep şi interpretează activităţile de instruire din clasă şi asupra modului în care aceste interpretări pot influenţa calitatea învăţării. Analiza reacţiilor şi acţiunilor elevilor în contexte specifice vine în întâmpinarea eforturilor profesorilor de a proiecta şi realiza lecţii adecvate intereselor şi nevoilor elevilor.

12.6. Alte forme de organizare a activităţii didactice

Deşi este forma principală de organizare a activităţii didactice, lecţia singură, oricât de eficientă ar fi nu poate asigura realizarea tuturor obiectivelor procesului de învăţământ. Multitudinea şi varietatea acestora, diversitatea aptitudinilor şi intereselor elevilor, multitudinea canalelor de informaţie, ca şi achiziţiile noi din domeniul ştiinţei, tehnicii sau culturii au condus la constituirea şi realizarea unor forme de organizare complementare lecţiei. În categoria acestor forme de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice M. Ionescu şi V. Chiş (1992) includ:

- **activităţile în afara clasei** - se realizează sub îndrumarea cadrelor didactice, în afara orelor prevăzute de orar, cu scopul de a lărgi şi adânci pregătirea dobândită în timpul lecţiilor;
- **activităţile extraşcolare** - care pot fi proiectate de cadrele didactice ale şcolii, dar şi de diferite instituţii din afara şcolii, cum ar fi: biblioteci, cluburi, organizaţii sportive, etc., cu scopul de a completa activitatea şcolară şi pe cea din afara clasei. În continuare vom analiza câteva dintre aceste forme.

Consultaţiile sunt o formă de organizare a procesului de învăţământ care oferă posibilităţi pentru tratarea diferenţiată şi individualizată a elevilor. Consultaţiile sunt asimilate în cadrul curriculum-ului la decizia şcolii, în forma de extindere. Acestea se organizează cu scopul clarificării unor probleme expuse la clasă, dar care nu au fost suficient de bine înţelese de către elevi sau cu scopul de a aborda unele subiecte care nu au fost discutate la lecţii, dar care prezintă un interes deosebit pentru elevi. Planificarea consultaţiilor, ca şi a conţinutului acestora se stabileşte prin acordul comun dintre profesor şi elevi.

Meditaţiile, ca formă de aprofundare a curriculum-ului la decizia şcolii, se organizează în şcoală pentru acei elevi care întâmpină dificultăţi majore în învăţare, în scopul remedierii acestei situaţii. Acestea se desfăşoară sub îndrumarea profesorului, care stabileşte programe de instruire recuperatorii pentru elevii cu dificultăţi în învăţare.

Cercurile pe obiecte de învăţământ reprezintă o formă de activitate extradidactică şi cuprind elevi de aceeaşi vârstă sau de vârste apropiate, care au înclinaţii, interese pentru anumite domenii: artă (literatură, teatru, muzică, arte plastice, etc.), ştiinţe (matematică, fizică, chimie, biologie, etc.), tehnică (electronică, aeromodele, electrotehnică, etc.), sport, etc. Activitatea din cercuri se desfăşoară sub conducerea unui cadru didactic specializat, iar tematica cercului se stabileşte prin consultarea elevilor, în funcţie de interesele şi înclinaţiile lor. Activitatea din cercuri permite stimularea potenţialului intelectual, aptitudinal al elevilor, ca şi lărgirea orizontului de informaţii. Valorificarea activităţii se poate face prin concursuri, competiţii, spectacole, expoziţii.

Vizitele şi excursiile sunt forme de organizare a procesului de învăţământ care permit contactul nemijlocit cu realitatea, observarea directă a obiectelor şi fenomenelor studiate. După obiectivul fundamental urmărit, acestea pot fi:

- vizite şi excursii introductive (se desfăşoară înainte de a preda o temă sau un capitol, având ca scop crearea fondului aperceptiv necesar înţelegerii cunoştinţelor care vor fi predate sau trezirea interesului pentru tema studiată);
- vizite şi excursii destinate dobândirii de noi cunoştinţe;
- vizite şi excursii de fixare şi consolidare a cunoştinţelor.

BCU "Lucian Blaga" Cluj-Napoca

Etapele unei vizite sau excursii sunt: pregătirea profesorului şi a elevilor pentru vizită sau excursie (stabilirea obiectivelor urmărite, stabilirea itinerariului, distribuirea responsabilităţilor, efectuarea instructajului), desfăşurarea vizitei sau excursiei (elevii se documentează, strâng materiale, observă, investighează) şi valorificarea datelor sau materialelor (plante, roci, desene, fotografii, interviuri, etc.) culese de elevi în timpul vizitei sau excursiei prin alcătuirea unor referate, albume, colecţii prezentate în cadrul şcolii. Vizitele sau excursiile se por desfăşura în natură, în unităţi productive sau în instituţii culturale.

Activităţile în afara clasei, ca şi cele extraşcolare sunt complementare procesului de învăţământ realizat prin lecţii, contribuind la realizarea obiectivelor generale ale activităţii instructiv-educative şi servind totodată varietatea nevoilor de instruire ale elevilor.

Rezumat

Procesul de învăţământ reuneşte demersuri de proiectare, realizare şi evaluare a activităţilor didactice. Proiectarea vizează pregătirea anticipată a activităţii didactice, în vederea asigurării calităţii şi eficienţei acesteia. Proiectarea pedagogică necesită parcurgerea mai multor etape (precizarea obiectivelor, analiza resurselor educaţionale, elaborarea strategiei didactice, evaluarea). Se disting două modele de proiectare pedagogică: modelul didacticist (tradiţional) şi modelul curricular. La nivelul activităţii profesorului în şcoală proiectarea demersului didactic presupune: lectura personalizată a programelor şcolare, elaborarea planificării calendaristice, proiectarea secvenţială a unităţilor de învăţare şi a lecţiilor. Demersurile de proiectare pedagogică, reprezintă expresia pregătirii responsabile a profesorului pentru activitatea instructiv-educativă.

Realizarea activităţilor didactice cunoaşte diferite formule organizatorice. Cea mai răspândită este organizarea pe clase şi lecţii, deşi pe parcursul timpului s-au conturat o mulţime de alternative la sistemul de învăţământ pe clase şi lecţii. În practica didactică se operează frecvent cu următoarele tipuri de lecţii: lecţia de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe, lecţia de formare de priceperi şi deprinderi, lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor şi lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare. Fiecare dintre aceste tipuri de lecţii prezintă mai multe variante şi o structură orientativă.

Evaluarea lecţiei de către profesori şi elevi este un demers necesar deoarece permite identificarea punctelor forte, dar şi a celor slabe, în raport cu care se determină eficienţa unei lecţii şi se stabilesc modalităţile de intervenţie şi acţiune în scopul perfecţionării acesteia în etapele următoare. Pe lângă lecţie, în şcoală s-au conturat şi alte forme de organizare a activităţii instructiv-educative.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Argumentaţi importanţa proiectării pedagogice.
2. Analizaţi comparativ cele două modelele de proiectare: modelul curricular şi modelul didacticist.
3. Prezentaţi etapele proiectării didactice.
4. Elaboraţi proiectul unei unităţi de învăţare la disciplina dumneavoastră.
5. Elaboraţi un proiect de lecţie pe o temă din disciplina dumneavoastră. Optaţi pentru un anumit tip de lecţie.
6. Inventariaţi caracteristicile, avantajele şi limitele organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ pe clase şi lecţii. Cum se explică rezistenţa sistemului pe clase şi lecţii la criticile care i-au fost aduse de-a lungul timpului?
7. Analizaţi modalităţile de organizare a activităţii didactice apărute în contextul criticii învăţământului pe clase şi lecţii.
8. Prezentaţi principalele tipuri de lecţii, variantele şi structura lor orientativă.
9. Pentru ce alte forme ale activităţii şcolare/extraşcolare complementare lecţiei optaţi în activitatea dumneavoastră?

Bibliografie

1. Cerghit, I., (1983), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, EDP, Bucureşti
2. Creţu, D.,)2003), *Dezvoltarea motivaţiei învăţării*, Editura Psihomedia, Sibiu
3. Cristea, S., (1996), *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, EDP, Bucureşti
4. *Dicţionar de pedagogie*, (1979), EDP, Bucureşti
5. *Ghid metodologic*, (2002), Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Aramis Print, Bucureşti
6. Ionescu, M., (1982), *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
7. Ionescu, I., (2000), *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană
8. Ionescu, I., Chiş, V. (coord.), (2001), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană
9. Ionescu, M., Chiş, V., (1992), *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
10. Jinga, I., Negreţ, I., (1982), *Predarea şi învăţarea eficientă*, în *Revista de Pedagogie*, nr.1-6
11. Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti
12. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti
13. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch., (1988), *Proiectul Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, Ghidul I, Editura Gloria, Cluj-Napoca

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 13
COMUNICAREA DIDACTICĂ

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să compare comunicarea interumană şi pe cea didactică, pornind de la modelul oferit;
- să clasifice tipurile de comunicare umană;
- să analizeze interacţiunea profesor-elevi prin prisma relaţiei de comunicare;
- să caracterizeze ipostazele comunicării didactice şi rolul lor la clasă;
- să precizeze condiţiile comunicării eficiente;
- să identifice obstacole ale comunicării didactice şi modalităţi de prevenire şi diminuare a lor;
- să clasifice tipurile de feed-back existente în cadrul comunicării didactice;
- să ilustreze, prin situaţii reale din practica didactică, condiţiile de eficienţă ale laudei şi criticii;
- să exemplifice modalităţi de abordare şi soluţionare a problemelor de comunicare dintre profesori şi elevi.

Conţinut:

13.1. Comunicarea pedagogică şi psiholingvistică
13.2. Tipuri de comunicare umană
13.3. Comunicare şi interacţiune didactică
13.4. Relaţii de comunicare în actul didactic: tipuri, disfuncţii, blocaje
13.5. Competenţa de comunicare a profesorului. Feedback-ul în comunicarea didactică

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte-cheie: comunicarea didactică, feed-back, feed-forward, comunicare verbală, comunicare nonverbală, comunicare paraverbală, obstacole ale comunicării, lauda, critica, ascultarea activă, comunicare asertivă.

BCU "ASIMIL GENERAL UNIVERSITY LIBRARY

13.1. Comunicarea pedagogică şi psiholingvistică

Fenomenul comunicării interumane prezintă un interes deosebit pentru mai multe discipline, cum ar fi: lingvistica, psihologia, pedagogia, sociologia, semiotica, teoria informaţiei, estetica, etc., fiecare dintre acestea dezvoltând o optică specifică asupra comunicării. Orice activitate comună, fie ea în viaţa socială, în producţie, în educaţie sau cercetare presupune schimb şi transfer de informaţii, adică procese şi relaţii de comunicare.

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacţiune psihosocială, un schimb continuu de mesaje între interlocutori, menit să influenţeze menţinerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup. **Comunicarea psiholingvistică** are în vedere influenţele exercitate de psihologia vorbitorilor (atitudinile, afectivitatea, inteligenţa, etc.) şi situaţiile în care aceştia se află asupra folosirii concrete a limbii. Psiholingvistica este preocupată de relaţia dintre mesaje şi partenerii comunicării.

Termenul comunicare îşi are rădăcina în latinescul „communis", de unde verbul „communico", care înseamnă a face ceva împreună, a pune împreună, a amesteca, a uni. Azi a comunica înseamnă a face cunoscut, a da de ştire, a vorbi. Esenţa comunicării constă în relaţia dintre indivizi, în schimbul de informaţii, de semnificaţii, care duc mai mult sau mai puţin la modificarea comportamentului celor angajaţi în proces. Privită ca proces, comunicarea este transmisia şi schimbul de informaţii între persoane. Comunicarea se instituie între doi poli: emiţătorul şi receptorul, între care se interpune un canal de transmitere a mesajului. Schematic procesul comunicării, prin care are loc un schimb de semnificaţii (idei, informaţii, atitudini) este redat în figura 13.1.:

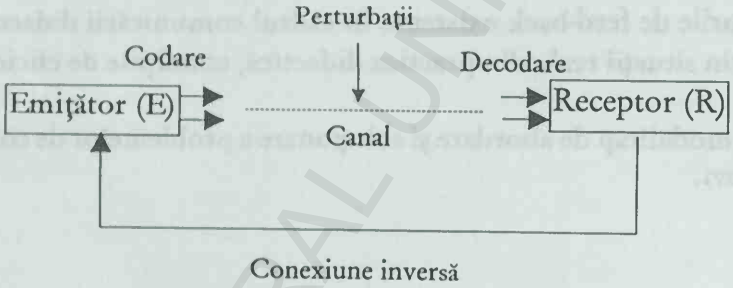
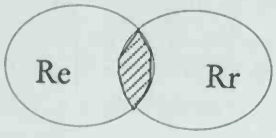


Figura 13.1. Schema comunicării interumane

Pentru ca informaţia să circule prin canal, aceasta trebuie redată într-o anumită formă. Mesajul este o unitate fundamentală a procesului de comunicare, alcătuit din cuvinte, semne, sunete, imagini, etc., care conţine informaţii ce sunt decodificate la nivelul receptorului.

Mesajul este transpus într-un cod (sistem de semne şi reguli de combinare), care trebuie să fie comun cel puţin în parte emiţătorului şi receptorului. Această relaţie este exprimată la nivelul repertoriului comun (zona haşurată), rezultat din intersecţia repertoriului emiţătorului (Re) cu repertoriul receptorului (Rr). Prin repertoriu se înţelege mulţimea de semne deţinute de fiecare subiect. Comunicarea devine posibilă prin acest repertoriu comun. Ideal pentru comunicare este ca repertoriul comun să fie cât mai bogat în conţinut.



Limba reprezintă codul fundamental, împreună cu mijloacele neverbale de exprimare (mimică, gesturi, postură, etc.). În momentul comunicării fiecare partener face uz de sistemul lingvistic individual, punând în circulaţie mesaje ce dobândesc valoare de comunicare prin fundamentul lor de cod comun şi prin adecvarea la situaţia particulară din momentul respectiv.

La nivelul emiţătorului vorbim de operaţia de codare, care presupune transformarea, traducerea elementelor mesajului într-un sistem referenţial de semne bine selectate pentru a putea fi recunoscute de receptor. La rândul său, receptorul efectuează o operaţie de decodare a elementelor informaţionale din cod, respectiv o operaţie de transformare a semnelor codului în semnificaţii.

Transferul mesajelor reprezintă o condiţie necesară, dar nu şi suficientă pentru actul comunicării. Transferul, apreciază C. Bârliba (1987), devine comunicare atunci când informaţia din mesaj este înţeleasă şi o acţiune corespunzătoare este întreprinsă. Astfel, odată ce semnificaţia mesajului primit este stabilită, receptorul răspunde acestui mesaj, ceea ce înseamnă că între cei doi parteneri ai comunicării se stabileşte un feed-back.

Feed-back-ul este un element foarte important în comunicare, deoarece permite partenerilor implicaţi în comunicare să verifice dacă ideile sau emoţiile transmise au fost împărtăşite în modul în care s-a intenţionat. În acest sens, finalitatea actului comunicaţional ne apare din perspectiva conexiunii inverse, înţeleasă ca un flux de informaţii de la receptor la emiţător. Esenţa comunicării constă în fond în reversibilitatea acestei relaţii.

O interacţiune comunicaţională este autentică dacă fiecare personalitate se angajează total şi îşi exprimă cu sinceritate ideile, experienţele, emoţiile, acceptând însă şi ideile, sentimentele, experienţele celorlalţi, reuşind astfel să le înţeleagă sau să modifice atitudinile sau intenţiile interlocutorului. În circuitul complex al comunicării se pot produce o serie de erori, care ţin de actul decodării, de incongruenţa codurilor la emiţător şi receptor sau erori care apar în timp ce mesajul traversează canalul. Aceste erori au fost numite cu un termen generic – perturbaţii. Aceste perturbaţii pot fi fizice (de exemplu, zgomotele), semantice (apărute ca urmare a alegerii defectuoase a cuvintelor), sintactice (provenite din modul de structurare a frazei), psihologice (experienţe anterioare nefavorabile, timiditate, etc.), sociale, etc.

O serie de caracteristici care ţin de emiţător şi receptor, cum ar fi: motivaţia de transmitere şi respectiv de primire a mesajului, pregătirea educaţională, culturală şi socială, abilitatea de a comunica, relaţia personală şi situaţională în care se găsesc receptorul şi emiţătorul, etc., conferă actelor de comunicare o mare diversitate şi varietate.

Comunicarea nu trebuie înţeleasă numai ca o trecere prin faze standard (emiţător, canal de transmisie, mesaj, receptor), ci ca un proces integrat într-un anumit context, înţeles ca mediu specific de comunicare. Contextul comunicării se poate prezenta sub mai multe forme: relaţia emiţător-receptor, codul lingvistic şi mimico-gestual, grupul, ambianţa naturală, spaţială, mediul social, condiţii istorice, etc. Factorii contextuali sunt foarte importanţi, deoarece aceştia produc efecte specifice asupra procesului de comunicare.

Pedagogia studiază fenomenul comunicării ca relaţie stabilită între partenerii actului educaţional. Astfel, **comunicarea pedagogică** este o formă specifică a comunicării umane, care mijloceşte realizarea activităţii de educaţie, indiferent de conţinuturile, nivelele, formele sau partenerii implicaţi. **Comunicarea didactică** este o formă a comunicării pedagogice, prin care se vehiculează conţinuturi specifice diferitelor discipline de învăţământ, în vederea generării unui act de învăţare.

13.2. Tipuri de comunicare umană

Investigaţiile asupra unui fenomen atât de complex cum este comunicarea umană permit identificarea mai multor ipostaze sau tipuri ale acesteia. Prezentăm în continuare câteva repere în ceea ce priveşte taxonomia tipurilor de comunicare.

În funcţie de numărul persoanelor implicate în comunicare, distingem:

- *comunicare intrapersonală* - a individului cu sinele său;
- *comunicare interpersonală* - între două persoane;
- *comunicare în grup* - între memebrii unui grup;
- *comunicare în masă* - auditoriul este un public larg (în cazul conferinţelor, a comunicării prin radio sau televiziune, etc.).

În funcţie de capacitatea autoreglării, distingem:

- *comunicare lateralizată* - fără feed-back, când receptorul nu devine emiţător;
- *comunicare nelateralizată* - cu feed-back, determinat de interacţiunea şi dialogul dintre emiţător şi receptor, prin inversarea temporară a rolurilor.

După finalitatea urmărită, distingem:

- *comunicare accidentală* - caracterizată prin faptul că emiţătorul furnizează informaţii altora, fără a avea intenţia de a o face sau de a-i învăţa ceva (de exemplu, profesorul constată lipsa cretei şi a buretelui în momentul în care vrea să scrie ceva pe tablă şi invocă funcţionalitatea retroproiectorului) ;
- *comunicare subiectivă* - caracterizată prin exprimarea directă de către emiţător a unei stări emoţionale, afective, din nevoia de descărcare (de exemplu, exclamaţiile profesorului „Excelent" sau reproşul din sintagma „M-aţi dezamăgit", elevul care se agită în bancă, etc.);
- *comunicare instrumentală* - întruneşte trei caracteristici: vizează un scop precis, caută să producă anumite efecte în comportamentul receptorului, se modifică în funcţie de reacţia acestuia şi în vederea atingerii obiectivlui; acest tip de comunicare este dominant în activitatea didactică.

În funcţie de codul folosit, se diferenţiază între:

- *comunicare verbală* - informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt;
- *comunicare nonverbală* - informaţia este codificată şi transmisă prin intermediul mişcării, gesturilor, mimicii, posturii, etc.;
- *comunicare paraverbală* - informaţia este codificată şi transmisă prin elemente cum ar fi: pronunţie, intensitate, ritm, debit, intonaţie, pauză, etc.

În funcţie de statutul interlocutorilor, deosebim:

- *comunicare verticală* - interlocutorii au statut inegal (de exemplu, profesor-elev);
- *comunicare orizontală* - interlocutorii au statut egal (de exemplu, elev-elev).

După natura conţinutului, există:

- *comunicare referenţială* - vizează un anumit adevăr, care face obiectul mesajului;
- *comunicare operaţional-metodologică* - vizează înţelegerea acelui adevăr;
- *comunicare atitudinală* - are în vedere valorizarea celor transmise.

Realizarea acestor diferenţieri a tipurilor de comunicare se justifică în special prin argumente de ordin didactic, deoarece în realitate aceste tipuri coexistă, prin multiple interferenţe. În anumite situaţii de comunicare, unele tipuri pot deveni dominante în raport cu altele, fără a le exclude însă.

13.3. Comunicare şi interacţiune didactică

Acţiunea de a educa nu se poate exercita decât în cadrul unui raport de comunicare între educator şi cel care se educă. Comunicarea didactică, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de predare-învăţare, se instituie de regulă între profesor şi elev, dar o putem regăsi şi în raporturile: elev-elev, elev-manual, părinte-copil, etc.

Privită din perspectiva modelului comunicării interumane, comunicarea didactică presupune: emitarea mesajului didactic (cel mai adesea de către profesor), canalul prin care se transmite mesajul, receptarea mesajului de către elevi, stocarea şi prelucrarea lui. Pentru a putea vorbi de o comunicare autentică una dintre condiţii este ca profesorul şi elevul să-şi asume, într-o dinamică determinată de condiţiile specifice ale situaţiei de instruire, rolurile de emiţător şi receptor, ceea ce presupune schimb de idei, opinii, corectări, etc.

Comunicarea didactică are mai multe *caracteristici*, prin care se deosebeşte de alte forme ale comunicării umane:

- se desfăşoară între doi sau mai mulţi agenţi (de regulă profesor-elevi) având ca scop instruirea acestora din urmă;
- mesajul didactic este conceput, selecţionat, structurat logic de către profesor având în vedere realizarea obiectivelor instructiv-educative propuse;
- în transmiterea mesajului didactic profesorul apelează la strategii didactice.
- generează învăţare şi dezvoltare prin implicarea activă a elevului în actul comunicării;

Alte *elemente de specificitate* ale comunicării didactice sunt surprinse de L.Iacob (1998). Iată câteva dintre acestea:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic;
- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, cu scopul de a facilita înţelegerea unui adevăr şi nu doar simpla lui enunţare;
- selecţionarea, organizarea conţinuturilor literaturii de specialitate de către profesor, acesta ghidându-se după programa şcolară şi manual;
- combinarea comunicării orale cu cea scrisă;
- combinarea comunicării verticale (profesor-elevi) cu cea orizontală (elevi-elevi) în forme organizate sau spontane;
- finalitatea accentuată a comunicării, subordonată obiectivelor didactice urmărite.

Realizarea comunicării didactice presupune o minimă zonă comună între repertoriul profesorului şi al elevului. Sporirea progresivă a părţii comune a celor două repertorii, observabilă îndeosebi la nivelul elevului, este efectul unui proces de învăţare generat de actul comunicării. Acumulările în plan cognitiv, afectiv, atitudinal, etc., dau conţinutul acestei zone de intersecţie între repertoriul profesorului şi al elevului.

Raporturile de comunicare stabilite între profesor şi elevi produc o serie de efecte, concretizate în rezultate ce pot fi grupate în trei categorii, după Gh. Dumitru (1998):

- *rezultate cognitive* - concretizate în achiziţii de cunoştinţe, metode de lucru, strategii rezolutive; modificări de opinii, mentalităţi, judecăţi; formarea de noţiuni ştiinţifice şi operaţii intelectuale; dezvoltarea capacităţii de percepţie, elaborare, înţelegere şi exprimare a conţinuturilor informaţionale, etc.;
- *rezultate afective* – schimbări în dinamica stărilor emoţionale şi motivaţionale, modificări de atitudini, dispoziţii, interese; dezvoltarea de sentimente; valorizare şi acceptare interpersonală, etc.;
- *rezultate comportamentale* – învăţarea de reacţii adaptative, de conduite expresiv-emoţionale, verbale şi nonverbale; implicare în cooperare sau competiţie; perfecţionarea comportamentelor privind decizia, influenţarea, comunicarea, etc.

Practica şcolară tradiţională a conferit profesorului rolul de transmiţător de informaţie către elevii limitaţi la a o recepţiona şi reproduce cu prilejul verificărilor În acest context, P. Freire, apreciază că educaţia devine un act de depozitare. În loc să comunice profesorul emite comunicate şi depozitează informaţii pe care elevul le recepţionează, memorează şi repetă. N. Flanders (1970) denumeşte acest tip de interacţiuni ale profesorului cu elevii - *dominatoare,* pentru că sunt derivate din comportamente didactice caracterizate prin centrarea pe propriile idei şi cunoştinţe, obiectivate în indicaţii, ordine, critică, autoritate excesivă.

P. Bourdieu şi J. Passeron (1970) apreciază că profesorul îndepărtat şi intangibil se condamnă la un monolog teatral. Limbajul său devine un instrument de încântare a cărui funcţie principală este de a atesta şi de a impune autoritatea pedagogică a comunicării şi a conţinutului comunicat. Efectele transmiterii autoritare a cunoştinţelor de către profesor se regăsesc în lipsa de interes şi de motivaţie a elevilor pentru studiu, în incapacitatea de a lua iniţiative, în neputinţa de a ajunge la autonomie, în uitarea cunoştinţelor, etc.

Pedagogia modernă ia poziţie faţă de astfel de practici care încurajează pasivitatea elevilor pe fondul unei dominanţe în comunicare a profesorului şi militează pentru un dialog autentic la clasă, pentru cooperare şi schimb reciproc de masaje, pentru intervenţii şi iniţiative din partea

ambelor părţi implicate în actul educaţional. Conform terminologiei utilizate de N. Flanders, interacţiunile profesor-elevi devin *integratoare*, adică sunt bazate pe comportamente didactice care acceptă, clarifică, sprijină ideile şi sentimentele elevilor, laudă şi încurajează, stimulează participarea elevilor la luarea deciziilor. S. Marcus (1999) apreciază că pentru a dialoga eficient profesorul trebuie nu numai să cunoască şi să înţeleagă elevul, ci mai ales să fie capabil să comunice acestuia felul în care îl simte şi îl înţelege (empatia).

Procesul instructiv-educativ realizat în clasă presupune existenţa unui sistem de comunicare cu două circuite de bază: *circuitul vertical*, care stabileşte legătura dintre profesor şi elevi şi *circuitul orizontal*, care reflectă comunicarea dintre elevi. Pentru reglementarea în cadrul sistemului de comunicare din clasă a celor două circuite, G. Ferry (1969) întrevede două soluţii: amenajarea în interiorul circuitului vertical, conceput ca structură fundamentală a clasei, a posibilităţilor de comunicare orizontală şi instituirea unui sistem de comunicare orizontal şi îmbinarea cu circuitul vertical. În această ultimă variantă, profesorul organizează situaţiile de instruire, orientează elevii în realizarea sarcinilor, oferă sprijin, asigură resursele necesare, etc. Autorizarea nivelului orizontal al comunicării în forme organizate în clasă este necesară, altfel, acest nivel va funcţiona mai mult sau mai puţin clandestin.

Pentru buna desfăşurare a comunicării pe orizontală, se pot stabili de comun acord cu elevii unele reguli, de tipul: *„Fiecare ascultă cu atenţie ce spun colegii", „Fiecare vorbeşte când îi vine rândul", „Criticăm ideea şi nu persoana", „Nu întrerupem persoana care vorbeşte", „Rămânem la subiect", „Nimeni nu monopolizează discuţia"*, etc. Elevii se simt mai responsabili să respecte anumite reguli în comunicare pe care le-au stabilit ei, prin negociere cu colegii şi cu profesorul.

Abordarea problematicii comunicării didactice în contextul cerinţelor învăţământului formativ este necesară cu atât mai mult cu cât în practica instructiv-educativă mai persistă atitudini şi idei tributare învăţământului tradiţional, de a vedea în copil un vas gol ce trebuie umplut (Fenelon) şi de a-l trata ca un obiect pasiv al educaţiei.

13.4. Relaţii de comunicare în actul didactic: tipuri, disfuncţii, blocaje

În activitatea de predare şi învăţare, de achiziţie a cunoştinţelor şi formare a noţiunilor, de rezolvare a problemelor, comunicarea constituie o condiţie necesară primordială. Comunicarea didactică se reclamă de la diferite ipostaze ale comportamentului verbal, nonverbal, paraverbal, accidental, subiectiv, instrumental, etc., fiecare dintre acestea susţinându-se sau modelându-se reciproc. Permutările acestora sunt nenumărate.

Comunicarea verbală în practica didactică ia forma limbajului oral sau scris. Prin comunicarea verbală, care presupune un mesaj codificat prin cuvinte, sunt transmise şi însuşite informaţii din diferite domenii ale cunoaşterii. Se prezintă sub formă de expunere, discurs, dialog, etc. Eficacitatea acestei forme a comunicării depinde de: structurarea logică a conţinutului, precizia şi claritatea exprimării, adecvarea masajului la nivelul experienţei de cunoaştere şi lingvistice a interlocutorilor, calitatea operaţiei de decodare la nivelul receptorului, etc. Conţinuturile instruirii sunt transmise preponderent prin acest tip de comunicare, însă nu se limitează la acesta. În timpul interacţiunii didactice, profesorii şi elevii schimbă cu precădere mesaje pe cale verbală, dar ei folosesc şi calea nonverbală sau paraverbală.

Comunicarea nonverbală permite schimbul de impresii, atitudini, trăiri, aşteptări şi exprimă un conţinut subiectiv individual sau de grup. Mesajele afective comunicate pe cale nonverbală (prin gesturi, mimică, poziţia şi mişcarea corpului, etc.) care însoţesc mesajele exprimate verbal, au o semnificaţie distinctă. Comunicarea nonverbală modifică, nuanţează sau chiar schimbă semnificaţia comunicării verbale.

B.M. Grant şi D. Grant-Hennings (1977) disting două mari categorii de mişcări ale profesorilor în procesul educaţional:

- *mişcări de instruire* - care au statut de părţi componente ale actului de predare şi comunică semnificaţii esenţiale. Exemple: indicarea tablei şi fixarea privirii spre un

elev, aruncarea privirii asupra clasei, baterea palmelor, mişcarea capului în sens afirmativ/negativ în timp ce răspunde un elev, plasarea hărţii în faţa clasei, etc.);

- *mişcări personale* sau de *autoreglare* - care nu ajută direct actul educaţional, dar îl însoţesc. Exemple: aranjarea cravatei, fixarea ocelarilor, aranjarea părului, ticurile.

La rândul lor, şi elevii recurg la nonverbal în comunicarea didactică. Reacţiile lor nonverbale au o mare valoare de feed-back pentru profesor, dacă acesta le interpretează corect. Iată câteva astfel de mişcări reflectate în comportamentul elevilor la clasă: ridicarea mâinii, balansarea capului în sens afirmativ sau negativ în timpul predării, încreţirea frunţii în timp ce profesorul explică, etc. Într-o altă clasificare (Iacob, L. 1998) mişcările corpului sunt:

- *expresorii* - gesturi sau mişcări care exprimă o trăire organică sau afectivă: a roşi de ruşine, a tresări, etc.;
- *reglatorii* - reglementează schimbul verbal dintre interlocutori: contactul vizual reciproc, postura de ascultare, etc.;
- *ilustratorii* - facilitează şi completează comunicarea verbală: a arăta cu mâna direcţia, forma, persoana, etc.;
- *emblemele* - pot înlocui total cuvintele, de exemplu: semnul mâinii de a lua loc, mişcările capului pentru „da"/ „nu", semnul victoriei, gestul ce indică liniştea;
- *adaptorii* - activităţi stereotipe care pot lua forma acţiunii cu obiectele (pix, cravata, haina, etc.) sau mişcărilor personale (răsucirea părului, balansarea piciorului, atingerea nasului, etc.).

În afară de mişcări fizice sau gesturi, o componentă esenţială a limbajului nonverbal este ansamblul expresiilor faciale (mimica). Privirea, zâmbetul, ridicarea sprâncenelor, încordarea feţei, etc., conferă semnificaţii multiple actului de comunicare: aprobare, dazaprobare, atenţie sau plicitseală, interes sau dezinteres, înţelegerea sau neînţelegerea conţinutului, etc. Posibilitatea de a decodifica aspectele nonverbale ale comunicării didactice, de a interpreta corect mişcările, gestica, expresiile emoţionale de către profesori şi elevi deopotrivă, uşurează realizarea activităţii didactice şi valorificarea mesajului pedagogic. Această capacitate se dezvoltă şi se perfecţionează prin exerciţiu continuu şi sistematic (Ionescu, M., Chiş, V., 1992). În esenţă, mesajele nonverbale sunt complementare celor verbale, reglatoare ale codului verbal, întăritoare pentru ceea ce se spune, substitutive pentru anumite părţi din mesaj sau chiar pentru întregul mesaj verbal.

Comunicarea paraverbală însoţeşte exprimarea verbală şi o nuanţează prin elementele ei prozodice şi vocale, cum ar fi: caracteristicile vocii, particularităţi de pronunţie, intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, pauza, etc. Utilizate adecvat, aceste elemente conferă expresivitate comunicării didactice. Expresivitatea este capacitatea de exprimare adecvată şi sugestivă, într-o situaţie dată, a unei idei sau a unei stări psihice (Slama, Cazacu, T., 1973). Expresivitatea facilitează comunicarea şi îi conferă autenticitate. Modul cum sunt pronunţate cuvintele, ritmul expunerii au rolul de a încărca emoţional conţinutul de idei transmis, de a-i implica afectiv pe elevi în activitate, de a amplifica puterea mesajului transmis. Pauzele între cuvinte, propoziţii, fraze sau chiar tăcerea pot fi „exploatate" în sensul creşterii gradului de interes al elevilor. Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, apreciază C. Cucoş (2002), în doze bine măsurate şi în contexte potrivite, poate purta variate subînţelesuri necesare pentru un dialog autentic şi poate întreţine un optim de mirare. Tăcerea poate semnifica: nedumerire, timp pentru gândire, aprobare, dezaprobare, indiferenţă, obrăznicie, pedeapsă, provocare, etc.

Cele trei tipuri ale comunicării pot acţiona simultan sau succesiv. La un moment dat comunicarea se poate centra în jurul unui singur canal (de exemplu, cel verbal) pentru ca celelalte canale (mimică, gestică, mişcare) să susţină realizarea sensului celor expuse. În acest caz, aceste canale servesc funcţiei metacognitive, care supraveghează şi reglează comunicarea realizată prin canalul de bază. Dezirabil este ca în comunicarea didactică să se realizeze o convergenţă funcţională a canalelor de transmisie, pentru a asigura o comunicare eficientă.

Comunicarea didactică eficientă presupune întrunirea mai multor condiţii. Unele ţin de profesor, altele de elev sau chiar de contextul fizic-social în care se realizează comunicarea.

Condiţii care ţin de profesor:

- claritate şi precizie în transmiterea mesajelor;
- utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil elevilor;
- structurarea logică a mesajelor transmise;
- realizarea unei convergenţe funcţionale a tipurilor de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală);
- decodificarea exactă a mesajelor verbale, nonverbale sau paraverbale transmise de elevi;
- capacitatea de a se face ascultat şi de a asculta activ;
- expresivitatea comunicării;
- empatia în relaţia cu elevii; etc.

Condiţii care ţin de elev:

- capacitatea de a decodifica mesajele educaţionale;
- priceperea de a exprima corect şi clar ideile;
- capacitatea de a urmări interlocutorul, de a-l asculta activ;
- interesul şi motivaţia pentru comunicare; etc.

Condiţii care ţin de contextul fizic-social:

- funcţionalitatea şi estetica spaţiului de instruire, a mobilierului;
- existenţa resurselor informaţionale (manuale, cursuri, cărţi, etc.) şi materiale (mijloace de învăţământ);
- atmosferă de încredere şi înţelegere între elevi şi profesori; etc.

Comunicarea didactică nu se desfăşoară însă întotdeauna în cele mai bune condiţii, datorită **obstacolelor** sau **blocajelor** care apar. Acestea ţin fie de caracteristicile celor implicaţi în actul comunicării (profesori şi elevi), fie de mediul în care se realizează comunicarea:

Obstacole care ţin de profesori:

- carenţe ale competenţei profesionale;
- incapacitatea de a se face accesibil, înţeles;
- criza de timp;
- comportamente incorecte sau neadecvate ale profesorului (excese de severitate, violenţă fizică şi verbală, răzbunare, resentimente, favoritisme, ironia, atitudinea autoritară şi de superioritate, vorbirea prea rapidă sau prea înceată, etc.);
- starea de oboseală, condiţie fizică precară;
- critica, etichetarea, ameninţările, moralizarea; etc.

Obstacole care ţin de elevi:

- dificultăţi de concentrare, de înţelegere şi de exprimare;
- lacune în cunoştinţe;
- defecte de voinţă şi caracter: încăpăţânare, minciună, etc.;
- manifestări de neatenţie, lipsa interesului şi motivaţiei pentru comunicare şi învăţare;
- starea de oboseală, stare de sănătate precară;
- emoţii, timiditate, impulsivitate, agresivitate, etc.

Obstacole care ţin de contextul fizic-social:

- lipsa resurselor informaţionale (manuale, cursuri, cărţi, etc.) şi a materialelor didactice;
- spaţii de învăţământ necorespunzătoare;
- climat tensionat sau zgomotos, etc.

BCU MIHAIL KOGĂLNICEANU UNIVERSITY LIBRARY

Multe dintre aceste obstacole pot fi prevenite prin dezvoltarea abilităţilor de comunicare. Aceste abilităţi se înscriu în cadrul conţinuturilor implicite ale procesului de educaţie, constituindu-se într-o sursă de optimizare sau de diminuare a conţinuturilor formale explicite. Obiective explicite de dezvoltare a abilităţilor de comunicare la elevi figurează în programele orelor de dirigenţie, de consiliere şi orientare. În cadrul acestor activităţi se folosesc metode şi tehnici de lucru adecvate realizării acestui deziderat, cum ar fi: dezbaterea în perechi şi în grupuri, jocul de rol, exerciţii de argumentare, discuţia pe marginea unor texte şi imagini, vizionarea de filme şi dezbaterea lor, etc.

Deosebit de utile pentru dezvoltarea competenţelor de comunicare se dovedesc a fi exerciţiile de dezvoltare a comportametului empatic, de percepţie interpersonală şi de recunoaştere a stărilor emoţionale, exerciţiile de încălzire a atmosferei în grupul de elevi şi de eliminare a barierelor în relaţionarea interpersonală şi în comunicare.

13.4. Competenţa de comunicare a profesorului. Feedback-ul în comunicarea didactică

Aptitudinea de a comunica şi capacitatea de a beneficia de efectele acestui proces sunt competenţe extrem de importante într-o lume a comunicării. Absenţa acestora se poate transforma într-un adevărat handicap. În acest sens, este necesară o sensibilizare şi o educare atât a elevilor, cât şi a profesorilor pentru a fi capabili să realizeze o comunicare eficientă.

Competenţa de comunicare a profesorului se referă la capacitatea acestuia de a fi bine informat, la abilitatea de a comunica şi exprima informaţiile în mod clar, coerent, inteligibil şi accesibil elevilor. Pe lângă acestea, competenţa de comunicare mai presupune:

- capacitate empatică în relaţiile cu elevii;
- adecvarea comunicării la diversele situaţii didactice;
- variaţii ale ritmului şi tonului expunerii, utilizarea pauzelor logice şi psihologice;
- utilizarea unui limbaj mimico-gestual adecvat;
- stăpânirea tehnicilor interogative;
- valorificarea feed-back-ului obţinut de la elevi;
- ascultarea activă şi capacitatea de a rezolva problemele de comunicare apărute în raporturile cu elevii, etc.

Competenţa comunicaţională a profesorului presupune împletirea armonioasă a competenţei lingvistice (abilitatea de a opera eficient cu informaţia codificată după reguli logico-sintactice riguros determinate, pentru a transmite corect mesajul) cu competenţa psihosocială (abilitatea de a relaţiona şi interacţiona optim atât cu elevii, cât şi cu situaţiile în timpul schimbului de mesaje). Comunicarea verbală exprimă competenţa lingvistică a profesorului, în timp ce comunicarea nonverbală şi cea paraverbală ţin de competenţa psihosocială a acestuia. În activitatea didactică este necesar ca profesorul să îmbine adecvat cele trei tipuri de comunicare.

Comunicativitatea, adică însuşirea de a fi comunicativ este un element central al sistemului de aptitudini pedagogice. Aceasta ar presupune după P. Popescu-Neveanu (1982) o dispoziţie comunicativă şi de influenţare cu toate componentele ei: vorbire expresivă, gestică, expuneri semnificative şi inteligente, capacitate de demonstraţie, adecvare la tempoul mediu al elevilor, dialog antrenant, etc. În cazul aptitudinii comunicativităţii didactice nu este vorba de o simplă transmitere de informaţii, ci de conducerea unui proces complex de instruire, prin care elevii îşi însuşesc cunoştinţe, îşi formează deprinderi, atitudini sau îşi dezvoltă un sistem de valori.

Clasa este locul în care se consumă cea mai mare parte a relaţiei de comunicare dintre profesor şi elevi. Rolul profesorului este nu numai de a informa, ci şi de a pune probleme, de a îndruma elevul, de a-l încuraja şi motiva pe acesta să participe la un dialog autentic. Tratarea elevilor ca parteneri reali în procesul de învăţare, utilizarea adecvată a întrebărilor menite să stimuleze activitatea intelectuală a acestora, încurajarea întrebărilor din partea elevilor, spiritul de cooperare sunt câteva elemente menite să sprijine un astfel de dialog.

Vorbirea clară, expresivă, îngrijită, însoţită de elemente nonverbale şi paraverbale adecvate, conferă comunicării didactice calitate, prestanţă şi eficienţă. În esenţă, competenţa de comunicare a profesorului se referă la modalitatea optimă de a opera cu mesajele şi semnele comunicării, în condiţii de variabilitate maximă a individualităţilor, în aşa fel încât să se ajungă la rezultate pozitive pe cale însuşirii unui anumit conţinut şi a formării personalităţii elevului.

Feedback-ul în comunicarea didactică

Eficienţa comunicării didactice este verificată şi garantată prin prezenţa feed-back-ului. Prin feed-back se pot obţine informaţii prompte cu privire la rezultatele sau efectele comunicării didactice, luându-se imediat măsurile necesare pentru creşterea eficienţei.

Într-o accepţiune foarte largă prin feed-back sau conexiune inversă se înţelege modalitatea prin care finalitatea reintră în cauzalitate. În teoria comunicării feed-back-ul poate fi definit ca fiind „comunicarea cu privire la comunicare" (Mucchielli, R., 1982), informând emiţătorul asupra calităţii emisiei şi asupra felului în care a fost perceput şi înţeles mesajul transmis.

Atunci când retroacţiunea este anticipată ne aflăm în faţa feed-forward-ului. Acest mecanism acţionează preventiv, permiţând adaptarea din mers a procesului comunicării şi învăţării, pe baza sesizării anticipate a posibilităţilor care pot să apară. Astfel, în situaţia în care intervenţia profesorului are loc în momentul când acesta anticipează evoluţia unui elev spre o notă nesatisfăcătoare, ne aflăm în faţa macanismului de feed-forward. În schimb, dacă intervenţia profesorului survine după ce a luat o notă nesatisfăcătoare, acţiunea este de tip feed-back.

În practica didactică ambele forme de retroacţiuni (feed-back şi feed-forward) sunt prezente şi au rolul de a susţine permenentele şi necesarele adaptări ale demersului didactic în raport cu elevii şi rezultatele lor.

O analiză mai amplă a fenomenului de feed-back în procesul comunicării o întâlnim la R. Mucchielli (1982), M. Ionescu (1982), L. Iacob (1998), etc. Reţinem de aici că în actul didactic există două tipuri de feed-back, diferite ca funcţie şi sens:

- un prim feed-back care aduce informaţii de la receptor la emiţător - numit fb1 - cu scopul de a regla activitatea de transmitere a informaţiilor;
- un alt feed-back oferit de emiţător-receptorului - numit fb2 - care are ca scop să regleze activitatea dominantă a receptorului, în cazul nostru activitatea de învăţare a elevului.

O tipologie a feed-back-ului în comunicarea didactică o regăsim la R. Mucchielli (1982) şi L. Iacob (1998). Tabelul 13.1. redă într-o formă sintetică taxonomia feed-back-ului în comunicarea didactică.

Dacă fb1 poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, fb2 este propriu doar comunicării care vizează învăţarea. Necesitatea, importanţa şi funcţiile celor două feed-back-uri decurg din dublul statut al emiţătorului şi receptorului în situaţiile didactice.

R. Mucchielli (1982) apreciază că ignorarea celor două tipuri de feed-back-uri prezente în orice situaţie de pregătire, conduce la transformarea învăţământului într-un discurs căruia nu-i putem asigura nici receptarea, nici eficacitatea. Această situaţie generează frustrări, faţă de care cei instruiţi vor fi mereu mai sensibili decât profesorii.

Oferirea unui feed-back eficient are rolul de a susţine comunicarea dintre profesor şi elev. Se recomandă ca acesta să fie direct, imediat, optim, consistent, constructiv şi convergent sub aspectul modalităţilor de codificare.

Capacitatea de a recepta feed-back-ul, de a-l decodifica corect şi de a adapta oferta didactică în raport cu acesta este o dimensiune importantă a competenţei de comunicare a profesorului.

Criteriul	Forme ale feed-back-ului	Exemple	
		Feed-back 1	Feed-back 2
Nivelul feed-back-ului	*feed-back 0*	lecţia prin radio sau televiziune	extemporalul neadus, nota necomunicată, etc.
	feed-back insuficient	indici ai neînţelegerii, fără detalii despre cauze	nota în sine
	feed-back optim	indici edificatori asupra cauzelor reacţiei elevilor	nota explicată
	feed-back redundant	reluarea aceleiaşi informaţii	abundenţa încurajărilor sau penalizărilor pentru aceeaşi realizare
Calea urmată	*feed-back direct*	reacţia spontană a clasei	nota, lauda primite personal
	feed-back indirect	intervenţia unui intermediar (părinte, diriginte, etc.);	informaţia ocolită care ajunge la elev prin: coleg, părinte, diriginte;
Momentul apariţiei feed-back-ului	*feed-back imediat*	reacţia clasei în timpul predării lecţiei	asistenţa pe moment în realizarea sarcinilor de învăţare
	feed-back amânat	răspunsurile la ascultarea curentă sau recapitulativă	corectarea temei, examenul, concursul
Raportul cu conţinuturile anterioare	*feed-back consistent*	confirmarea interesului la predare prin răspunsurile bune în lecţia următoare	nota pe merit
	feed-back inconsistent	reacţie pozitivă la predare, dar răspunsuri slabe în lecţia următoare	evaluare greşită, inconsecvenţă în cerinţe
Modalitatea de codificare	*feed-back verbal (orb)*	reacţii verbale ale elevilor: „Mai tare!", „N-am înţeles!"	comentarii, întrebări, exprimarea atitudinii
	feed-back nonverbal (mut)	mimică, gestică, privire, mişcarea clasei;	
	feed-back paraverbal	intonaţie, accent, pauză semnificativă;	
	feed-back mixt	combinări între cele trei forme anterioare;	
Sursa feed-back-ului	*feed-back individual*	unul sau altul dintre elevi	profesorul, un coleg, cartea
	feed-back colectiv	reacţia clasei la activitatea profesorului	reacţia clasei la activitatea elevului
Semnificaţia feed-back-ului	*feed-back pozitiv*	confirmarea	lauda, nota bună
	feed-back negativ	neatenţia clasei	critica, nota slabă
Conţinutul feed-back-ului	*feed-back limitat*	se rezumă la „da" sau „nu";	
	feed-back liber	orice informaţie necesară lămuririi profesorului sau elevului.	

Tabelul 13.1. Taxonomia feed-back-ului (după Iacob, L., 1998)

Lauda şi critica reprezintă două modalităţi importante de realizare a feed-back-ului în comunicarea didactică. Eficienţa lor este dovedită doar în contextul respectării anumitor condiţii.

Folosită corect şi în anumite condiţii, *lauda* este o cale eficientă de apreciere şi încurajare a elevilor. Există însă şi situaţii când lauda devine o modalitate ineficientă de comunicare. Prezentăm în tabelul 13.2, condiţiile de eficienţă, respectiv de ineficienţă ale acestei tehnici (după J. Brophy, 1981):

Lauda este eficientă eficientă când:	Lauda este ineficientă când:
- specifică particularităţile performanţei; - oferă elevilor informaţii despre competenţa lor şi valoarea performanţelor obţinute; - stimulează elevii spre noi performanţe, mai valoroase; - abordează performanţele anterioare ale elevilor ca un cadru pentru a le evidenţia pe cele prezente; - atribuie succesul capacităţilor elevului şi efortului depus pentru învăţare.	- se restrânge la remarci pozitive globale; - nu oferă elevilor informaţii despre competenţa lor şi valoarea performanţelor; - orientează elevii spre compararea cu alţii şi spre competiţie; - abordează realizările colegilor ca un cadru pentru a remarca performanţa unui elev; - atribuie succesul unor factori externi, ca: noroc, sarcini de lucru uşoare, etc.

Tabelul 13.2. Condiţiile de eficienţă/ineficienţă ale laudei (după J. Brophy, 1981)

Comparativ cu lauda, *critica* este o practică mai răspândită în clase, dar mai puţin agreată, cel puţin de persoana criticată. De aceea profesorii trebuie să ţină cont de câteva condiţii, pentru ca aceasta să fie eficientă:

- să critice elevul într-un loc privat;
- să fie bazată pe fapte reale, iar elevului să i se spună unde a greşit;
- să explice elevului de ce respectivul fapt constituie o problemă;
- să formuleze sugestii în legătură cu posibilitatea îmbunătăţirii situaţiei;
- să lase posibilitatea elevului de a-şi exprima sentimentele, atitudinile;
- să evite tonul ridicat, sarcasmul şi etichetările verbale.

Nu de puţine ori se întâmplă ca între profesori şi elevi să apară diverse neînţelegeri în comunicare, acestea putând degenera în conficte. Tehnica pe care autorul american Thomas Gordon (1974) o recomandă profesorilor pentru asemenea situaţii, este de a afla cine deţine problema. Autorul face distincţie între problemele elevilor şi problemele profesorilor.

Problemele elevilor se crează atunci când nevoile acestora sunt afectate de alte persoane sau de evenimente care nu-l implică în mod direct pe profesor (de exemplu, un elev acuză lipsa prietenilor, respingerea din partea grupului sau probleme cu părinţii, etc.). Pentru acest gen de probleme, Gordon (1974) recomandă *ascultarea activă.* Iată câteva repere pentru practicarea ascultării active:

- discutaţi într-un loc privat, unde este evident că interlocutorul dvs. doreşte să vă vorbească;
- şedeţi sau să staţi în picioare fără a vă mişca prea mult, când vi se vorbeşte;
- păstraţi contactul vizual cu interlocutorul, fără a-l fixa cu privirea;
- acordaţi atenţie şi interes faţă de ceea ce vi se comunică;
- concentraţi-vă la ceea ce vi se spune;
- daţi din cap sau spuneţi „da", „îhî", „înţeleg";
- puneţi întrebări deschise pentru a afla mai multe lucruri;
- rezumaţi ceea ce vi s-a spus, pentru a arăta că aţi înţeles mesajul sau ideea (prin formule de genul „Ceea ce vrei să-mi spui este că ...");
- reflectaţi la ceea ce vi se spune într-un mod obiectiv şi fără să faceţi judecăţi de valoare, în termeni de „bine" sau „rău" (Gordon, Th., 1974).

În procesul de ascultare activă se recomandă evitarea următoarelor comportamente: ascultarea superficială, de suprafaţă fără a înţelege mesajul şi fără a cere precizări suplimentare, întreruperea interlocutorul în mijlocul frazei, atitudinea moralizatoare, etichetarea interlocutorului, respingerea opiniilor care contravin opiniilor noastre.

Pentru *problemele profesorului* (acelea în care comportamentul elevilor împiedică atingerea de către profesori a propriilor nevoi/scopuri, ceea ce-i determină pe aceştia din urmă să se simtă frustraţi sau chiar furioşi), Gordon recomandă folosirea limbajului responsabilităţii prin *mesajele de tipul „Eu... "*.

De exemplu, pentru situaţia în care elevii vorbesc unii cu alţii în timpul orei, în loc ca profesorul să spună *„Nu mai faceţi gălăgie. Sunteţi de nesuportat?"* (mesaj de tip „voi..."), autorul sugerează că ar fi mai bine să spună *„Eu sunt nemulţumit că discutaţi între voi alte probleme, decât cele care ţin de lecţie şi trebuie să reiau explicaţiile"*. Un asemenea mesaj cuprinde trei componente: o descriere neblamată a comportamentului elevului (faptul că vorbesc între ei alte probleme decât cele care ţin de lecţie); efectul acestui comportament asupra profesorului (nevoia de a relua explicaţiile); exprimarea stării personale, ca o consecinţă a comportamentului elevilor (nemulţumirea).

Mesajele la persoana I permit comunicarea emoţiilor şi descrierea comportamentului interlocutorului, fără a se face atacuri la persoană sau evaluări, prevenind în acest mod reacţiile defensive în comunicare. În practica didactică abundă însă mesajele la persoana a II-a, care implică judecarea interlocutorilor şi care generează blocaje în comunicare prin reacţiile defensive pe care le declanşează. Iată câteva exemple familiare: „Iar nu ţi-ai făcut tema!", „Sunteţi obraznici!", „Nu spui adevărul", „Nu înveţi cât ar trebui", etc.

În clasă se crează însă şi situaţii pentru a căror rezolvare nu este suficient să apelăm la tehnici ca ascultarea activă sau mesajele de tip "Eu...". Sunt situaţiile în care profesorii şi elevii deţin deopotrivă problema. De exemplu, se poate ivi o situaţie de genul următor: un elev întârzie cu regularitate la ora aceluiaşi profesor, obligându-l pe acesta din urmă să reia explicaţiile. Această problemă s-ar putea reflecta într-un schimb de replici, de tipul: Profesorul: *„Mihai, iar ai întârziat. De fiecare dată când întârzii trebuie să reiau explicaţiile doar pentru tine"*. Replica lui Mihai este: *„Nu este vina mea. Autobuzul cu care vin ajunge în ultimul moment"*.

Pentru o asemenea situaţie Gordon, J. (1974) propune *un model de rezolvare a problemelor*, care include următorii paşi:

- recunoaşterea şi definirea problemei;
- generarea soluţiilor posibile (atât de către profesor, cât şi de către elev);
- evaluarea soluţiilor şi alegerea celei mai bune soluţii;
- punerea în aplicare a soluţiei selecţionate;
- evaluarea eficienţei şi consecinţelor aplicării soluţiei.

Când scopurile şi acţiunile profesorilor şi elevilor sunt incompatibile, aceştia se pot găsi într-o situaţie de conflict. Considerate adeseori situaţii tensionate, de stres şi agresiune, *conflictele* pot fi alimentate de moduri diferite în care profesorii şi elevii percep lucrurile, dar mai ales de comunicarea insuficientă. Abilitatea de a comunica presupune şi capacitatea de a rezolva conflictele de comunicare.

O modalitate de abordare a conflictelor este *comunicarea asertivă*, înţeleasă ca abilitatea de a ne exprima emoţiile şi convingerile fără a afecta şi ataca drepturile celorlalţi. Asertivitatea în comunicare presupune (după Băban, A., 2001) abilităţi cum ar fi: comunicarea directă, deschisă şi onestă; exprimarea emoţiilor şi gândurilor, fără a le deranja pe cele ale interlocutorilor; iniţierea, menţinerea şi încheierea unei conversaţii în mod plăcut; împărtăşirea opiniilor şi experienţelor cu ceilalţi; exprimarea emoţiilor pozitive şi negative, fără a-l ataca pe celălalt, etc.

Prin comunicare asertivă profesorii se pot face mai bine înţeleşi de către elevi, iar aceştia, la rândul lor, au posibilitatea de a-şi exprima deschis opiniile personale, de a-şi dezvolta respectul de sine sau de a face faţă presiunii grupului. Dezvoltarea abilităţilor de comunicare asertivă atât la profesor, cât şi la elevi permite abordarea adecvată a situaţiilor de criză care pot să apară în contextul comunicării didactice. Dificultăţile în comunicare reduc calitatea experienţelor de predare-învăţare, a relaţiei profesor-elevi, ceea ce poate conduce la scăderea performanţelor şcolare, precum şi la situaţii de conflict. În ascest context, apreciem că o educaţie prin şi pentru comunicare se justifică şi devine tot mai necesară.

Rezumat

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacţiune psihosocială, un schimb continuu de mesaje între interlocutori, menit să influenţeze menţinerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup. Comunicarea interumană presupune componente, ca: emiţător, receptor, canal de comunicare, mesaj, conexiune inversă.

Comunicarea pedagogică este o formă specifică a comunicării umane, care mijloceşte realizarea activităţii de educaţie, indiferent de conţinuturile, nivelele, formele sau partenerii implicaţi. Comunicarea didactică presupune vehicularea unor conţinuturi specifice diferitelor discipline de învăţământ, în vederea generării unui act de învăţare. Comunicarea didactică se realizează pe cale verbală (prin cuvinte), nonverbală (prin gesturi, mimică, postură, mişcări, etc.) şi paraverbală (accent, intonaţie, intensitatea şi ritmul vorbirii, etc.). Pentru transmiterea şi schimbul de mesaje didactice este important ca cele trei tipuri ale comunicării să fie în raport de convergenţă şi de susţinere reciprocă.

Comunicarea didactică eficientă presupune întrunirea mai multor condiţii, care ţin de profesor, de elev şi de contextul fizic-social în care se desfăşoară comunicarea. Cele mai importante obstacole ale comunicării au în vedere aceeaşi factori anterior menţionaţi. Competenţele de comunicare ale profesorilor şi elevilor sunt elemente foarte importante în asigurarea succesului comunicării didactice.

Eficienţa comunicării didactice este verificată prin prezenţa feed-back-ului şi a feed-forward-ului. Ambele forme de retroacţiuni sunt prezente în comunicarea didactică şi au rolul de a susţine necesarele adaptări ale demersului didactic.

Pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor care apar în comunicarea didactică, profesorii şi elevii pot apela la practici ca: ascultarea activă, utilizarea mesajelor de tip "Eu", comunicarea asertivă, etc.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Analizaţi comunicarea didactică prin prisma modelului comunicării umane.
2. Prezentaţi taxonomia comunicării umane.
3. Argumentaţi rolul comunicării nonverbale şi paraverbale în raport cu comunicarea verbală în practica didactică.
4. Abordaţi conceptul „comunicare didactică" utilizând metoda cubului (descrisă în capitolul 10, secţiunea „Metode pentru dezvoltarea gândirii critice"), răspunzând la cele şase solicitări: Descrie (Cum arată? Ce este?), Compară (Cu ce seamănă/nu seamănă?), Analizează (Din ce este compusă?), Aplică (Cum şi unde poate fi folosită?), Asociază (La ce te face să te gândeşti?), Argumentează (Este necesară sau nu? De ce?).
5. Analizaţi condiţiile unei comunicări didactice eficiente.
6. Identificaţi obstacolele care apar în comunicarea didactică şi sugeraţi modalităţi de prevenire sau eliminare a acestora.
7. Ce modalităţi sau tehnici utilizaţi în contextul unei comunicări deficitare cu elevii dumneavoastră? Exemplificaţi.
8. Exemplificaţi tipurile de feed-back la care apelaţi mai des în activitatea dumneavoastră didactică. Cum valorificaţi aceste tipuri de feed-back?
9. Descrieţi o situaţie din experienţa dumneavoastră didactică în care aţi utilizat cu succes lauda. Procedaţi în manieră similară, în cazul utilizării criticii.
10. Cum înţelegeţi să contribuiţi la dezvoltarea competenţelor de comunicare ale elevilor dumneavoastră?

Bibliografie

1. Băban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca
2. Bârliba, C., (1987), *Paradigmele comunicării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti
3. Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1, (1970), *La reproduction. Elements pour une theorie du system d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris
4. Brophy, J, (1981), *Teacher Praise: A functional Analysis*, Review of Educational Research, 51
5. Cucoş, C., (2002), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
6. Dumitru, Gh., (1998), *Comunicare şi învăţare*, EDP, Bucureşti
7. Ferry, G., (1969), *Les communications dans la classe*, în *Cahiers pedagogiques*, Barritz, nr.81
8. Flanders, N.A., (1970), *Analyzing teaching behavior*, Addinson-Wesley, New-York
9. Gordon, T., (1974), *Teacher effectiveness training*, White Plains, NY: Longman
10. Grant, B.M., Grant-Hennings, D., (1977), *Mişcările, gestica şi mimica profesorului - o analiză a activităţii neverbale*, Bucureşti, E.D.P.
11. Iacob, L., (1998), *Comunicarea didactică*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Cucoş, C. (coord.), Editura Polirom, Iaşi
12. Ionescu, M., (1982), *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
13. Ionescu, M., Chiş, V., (1992), *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
14. Marcus, S., (coord.), (1999), *Competenţa didactică*, Editura All, Bucureşti
15. Mucchielli, R., (1982), *Metode active în pedagogia adulţilor*, EDP, Bucureşti
16. Popescu-Neveanu, P., (1982), *Personalitatea pedagogică II*, în *Revista de pedagogie*, nr.9
17. Slama-Cazacu, T., (1973), *Cercetări asupra comunicării*, Editura Academiei, Bucureşti

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 14

PSIHOSOCIOLOGIA GRUPURILOR ŞCOLARE MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI DIRIGINTELE ŞI DIRIGENŢIA

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să construiască o definiţie a grupului şcolar, ţinând cont de caracteristicile sale;
- să determine valenţele formative ale grupului-clasă de elevi;
- să identifice metode şi tehnici specifice cunoaşterii grupului şcolar;
- să precizeze semnificaţia orei de dirigenţie în curriculum-ul şcolar şi rolul ei în formarea elevilor;
- să stabilească atribuţiile profesorului-diriginte;
- să diferenţieze managementul clasei de elevi, pe baza notele sale definitorii, de alte tipuri de management;
- să prezinte documentele activităţii educative a profesorului-diriginte.

Conţinut:

14.1. Natura şi caracteristicile grupurilor şcolare. Clasa de elevi ca grup socio-educativ. Sintalitatea clasei de elevi.
14.2. Valenţele formative ale clasei de elevi şi ale grupului şcolar. Relaţii intergrupale.
14.3. Metode şi tehnici de studiere şi caracterizare a grupurilor şcolare.
14.4. Managementul clasei de elevi: concept, problematică socială, psihologică, normativă, operaţională şi inovatoare.
14.5. Dirigintele şi dirigenţia: roluri şi strategii de intervenţie, formare, evaluare
14.6. Documente utilizate în managementul clasei de elevi

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: grup şcolar, clasă de elevi, sintalitate, tehnici sociometrice, managementul clasei de elevi, dirigintele, ora de dirigenţie

BCU "ASTRA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

14.1. Natura şi caracteristicile grupurilor şcolare. Clasa de elevi ca grup socio-educativ. Sintalitatea clasei de elevi

Grupul reprezintă o pluralitate dinamică de persoane, constituită istoric, între care există mai multe tipuri de relaţii, cu influenţe multiple asupra membrilor săi, subordonate realizării unui scop comun. Un grup uman reprezintă un sistem social organizat, compus dintr-un număr limitat de persoane (3 până la 20-25), animate de un scop comun şi de un sentiment de interdependenţă, posedând un ansamblu de roluri legate între ele, promovând norme specifice şi relaţii afective de simpatie şi/sau antipatie (Neculau, A., 1995).

Clasa de elevi, ca unitate didactică, are o anumită omogenitate de experienţă socială, de informare şi de vârstă. În aceste condiţii ar trebui ca rezultatele activităţii didactice să fie echivalente. În realitate însă, există o diferenţă semnificativă de la clasă la clasă, generată de eficienţa procesului de învăţământ în condiţii concrete (Neculau, A., 1995).

Grupul-clasă de elevi reprezintă, în acelaşi timp, un cadru şi un instrument de formare a personalităţii umane. În clasa de elevi se realizează un sistem de relaţii între profesori şi elevi, pe de o parte şi între elevi, pe de altă parte. Acest sistem de interacţiuni contribuie la realizarea multiplelor situaţii de învăţare în care sunt antrenaţi cei doi agenţi ai educaţiei. Potrivit autorului anterior citat, grupul-clasă conţine multiple posibilităţi de angajare psihosocială, care pot fi regăsite în funcţiile sale:

- *funcţia de integrare* - grupul asigură socializarea membrilor săi, confortul lor psihologic;
- *funcţia de securitate* - grupul-clasă asigură elevilor un statut de independenţă, îi ajută să îşi clarifice rolul, să experimenteze valori, scopuri, comportamente;
- *funcţia de reglementare a relaţiilor cu sine* – în cadrul clasei elevul îşi confruntă imaginea de sine cu imaginea socială oferită de ceilalţi şi îşi construieşte identitatea de sine;
- *funcţia de reglementare a relaţiilor în grup* – în clasă sunt recompensate sau sancţionate comportamentele în funcţie de valorile grupului.

Grupul-clasă este un grup educaţional, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevi) şi dintr-un manager (profesorul). Raporturile dintre aceştia sunt reglementate oficial de normele de funcţionare.

Deosebim două aspecte esenţiale ale grupurilor educaţionale: aspectul social – concretizat în organizarea formală (statute, roluri, etc.) şi aspectul psihologic – desemnând funcţionarea acestor caracteristici (Zlate, M., 1972). În cadrul grupului social, fiecare persoană îndeplineşte anumite roluri şi status-uri. **Rolurile** arată legătura subiectului cu diferite tipuri de activităţi pe care acesta le desfăşoară în cadrul sistemului social. Rolul de elev arată că acesta învaţă în şcoală şi îşi însuşeşte cunoştinţe în baza unor programe. **Status-urile** definesc poziţia pe care o are subiectul în sistemul relaţiilor sociale, atitudinile pe care cel ce se află într-o anumită poziţie le manifestă sau le aşteaptă de la alţii. Un elev poate avea un anumit status, adică o anumită poziţie reală, de valorizare (status ridicat) sau de devalorizare (status scăzut).

Profilul psihosocial al grupului se caracterizează printr-o anumită structură şi dinamică, coeziune afectivă, scopuri, autoorganizare şi control, omogenitate, conformism, autonomie şi stabilitate în timp.

În cadrul clasei de elevi se manifestă multiple interacţiuni, acestea fiind directe, nemijlocite, de tipul „faţă în faţă", permiţând cunoaşterea fiecăruia de către ceilalţi. Interacţiunile dintre elevi sunt generate atât de scopuri comune, acceptate de toţi membrii grupului (scopuri care orientează şi direcţionează activitatea grupului), cât şi de scopuri individuale, pe care elevul speră să le satisfacă în grup (trebuinţa de a fi aprobat de alţii, de a-i domina sau influenţa pe alţii, de a fi recunoscut, de a i se oferi un anumit statut, etc.). Astfel, una din notele definitorii ale grupului-clasă este prezenţa scopurilor şi, implicit, a motivelor ce susţin acţiunea de realizare a acestora. Scopurile unui grup şcolar, prin care acesta se delimitează de alte tipuri de grupuri, sunt educaţionale. Clasa de elevi are scopuri prescriptive, stabilite de către persoane ce nu aparţin în mod necesar grupului şcolar, prin care se urmăreşte educarea, instruirea elevilor (Păun, E., 1982).

Ca grup socio-educativ, clasa de elevi este întotdeauna un grup formal, constituit pe baza unor cerinţe instituţionale. În interiorul fiecărei clase se constituie însă microgrupuri informale, rezultate pe baza unor interese comune (afective, culturale, etc.). Cele două atribute: formal şi informal ne conduc spre o altă notă definitorie, **structura** clasei de elevi. Distingem între:

- *structura formală* - este rezultatul investirii oficiale a elevilor cu roluri (funcţii, responsabilităţi), de către colectiv sau de către învăţător/diriginte;
- *structura informală* - este rezultatul spontan al relaţiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii grupului-clasă; are un caracter predominant afectiv, bazat pe legături de simpatie, antipatie şi indiferenţă.

Interacţiunile din interiorul grupului desemnează, pe de o parte, legăturile formale şi informale dintre membrii grupului, iar pe de altă parte, se referă la ierarhizarea indivizilor în cadrul grupului. În cadrul structurii de grup apare liderul formal (investit oficial cu rolul de responsabil al clasei) şi liderul informal (ca urmare a relaţiilor care se stabilesc între elevi). Între cei doi lideri pot să apară contradicţii, care pot evolua până la anihilarea liderului formal. Există şi situaţii în care cei doi lideri se regăsesc în persoana unuia şi aceluiaşi elev. Cele două structuri formală şi informală coexistă, aflându-se în interdependenţă (Nicola, I., 1996).

În funcţie de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

- *lideri de tip autoritar* - cu atitudine de comandă, dau ordine şi cer să fie executate, provocând tensiuni psiho-sociale;
- *lideri de tip democratic* - cooperanţi, consultă membrii grupului sau microgrupului în luarea deciziilor, care apoi devin obligatorii;
- *lideri de tip laissez-faire* - lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie şi activităţi dezorganizate.

Ansamblul fenomenelor psihosociale care se produc în grupul-clasă de elevi şi legităţile care le guvernează desemnează **dinamica** grupului. Aceasta reprezintă dimensiunea procesuală a clasei de elevi, schimbările structurilor socio-afective şi cuprinde procesele de sugestie, imitaţie şi contagiune afectivă, de evoluţie a grupului. Fenomenele de dinamică a grupului au incidenţă asupra procesului de învăţare. Insuficienta lor cunoaştere de către profesor poate acţiona ca factor defavorizant al învăţării.

Coeziunea este o caracteristică definitorie a grupului-clasă de elevi şi semnifică un nivel optim de funcţionare a acestuia. Se exprimă prin diferiţi indicatori: tendinţa elevilor de a rămâne uniţi, în grup, ambianţa prietenoasă, nivelul de cooperare, gradul de satisfacere a aspiraţiilor membrilor grupului, nivelul de reuşită a acţiunilor comune, etc. Interacţiunea optimă a acestor „forţe" şi motivaţii exprimă gradul de unitate şi integrare a grupului, rezistenţa sa la destructurare.

Au fost identificate câteva condiţii (Păun, E., 1982) a căror respectare conduce la menţinerea coeziunii grupului, cum ar fi: cunoaşterea de către cadrele didactice a structurii informale a grupului; detensionarea conflictelor afective ale elevilor; tehnicile de motivare a elevilor (prin competiţie sau prin cooperare) în cadrul grupului, etc. Natura şi calitatea relaţiilor membrilor influenţează coeziunea grupului, dinamica lui şi evoluţia fiecărui membru în parte. Acest lucru se reflectă mai ales în rezultatele la învăţătură. Într-o clasă în care există relaţii active de comunicare şi relaţii afective pozitive (de simpatie reciprocă) vor exista şi rezultate bune la învăţătură. Unde există tensiuni, relaţii de antipatie, rezultate şcolare tind să scadă.

Totalitatea trăsăturilor ce caracterizează un colectiv concret, privit ca un tot, ca un întreg prin care se deosebeşte de alte colective, poartă numele de **sintalitate**. Colectivele a două clase paralele, de exemplu, nu sînt identice, fiecare având anumite particularităţi care, la un loc, circumscriu sintalitatea fiecăreia dintre ele. Termenul sintalitate s-a constituit prin analogie cu cel de personalitate. Descrierea fenomenelor psihologice individuale desemnează personalitatea, iar descrierea celor sociale, de grup, desemnează sintalitatea. Fiecare clasă de elevi are o structură, dar ea nu se manifestă identic, ci îmbracă nuanţe proprii, irepetabile, specifice numai colectivului respectiv. Pentru buna desfăşurare a activităţii instructiv-educative, se impune cunoaşterea de către cadrele didactice a sintalităţii claselor de elevi cu care colaborează, dublată de cunoaşterea personalităţii fiecărui elev din aceste clase.

14.2. Valenţele formative ale clasei de elevi şi ale grupului şcolar. Relaţii intergrupale

Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, dezvoltare şi formare a personalităţii elevilor. O clasă se individualizează prin maniera în care participă la activităţile care se desfăşoară. Ole B. Larsen (citat de Stan, E., 1999) defineşte clasa de elevi ca un labirint care cuprinde: muncă, succese şi eşecuri, tovărăşie sau izolare, o realitate prin intermediul căreia participanţii experimentează realitatea lor socială, şi care le oferă cadru pentru realizarea aspiraţiilor, speranţelor şi temerilor lor. În acest context se formează cultura clasei, un mod propriu de viaţă al unui grup de indivizi.

Fiecare clasă are o cultură proprie, deci anumite constante, a căror interacţiune o individualizează: proceduri de rutină, obiceiuri, norme, valori importante, ritualuri, mituri, modalităţi colective distincte prin intermediul cărora fiecare organizaţie socială dobândeşte şi menţine o stabilitate relativă (Stan, E.,1999). Cultura clasei îşi pune amprenta asupra fiecărui elev, oferindu-i acestuia anumite valori şi norme, modele de acţiune şi de statut (asumarea responsabilităţilor), instrumente sau mijloace de acţiune.

Grupul-clasă de elevi îndeplineşte multiple valenţe formative, prin faptul că în grup elevul are sentimentul securităţii, se simte protejat, chiar şi prin simpla prezenţă a celorlalţi. Grupul are rol suportiv pentru individ, oferindu-i acestuia şansa de a fi el însuşi. De asemenea, grupul de apartenenţă impune individului un anumit mod de a se comporta, îl determină să renunţe la anumite manifestări de egoism şi să respecte cerinţele colective. Grupul reglementează relaţiile intra şi interpersonale, în sensul că îl ajută pe elev să-şi structureze imaginea de sine şi să cunoască imaginea celorlalţi despre el. Relaţia dintre cele două imagini, concordanţa sau nepotrivirea dintre ele se reflectă în nivelul stimei de sine, cu efecte asupra reuşitei sau eşecului şcolar şi social. Grupul şcolar are importante influenţe în socializarea copilului.

În literatura psihopedagogică se vehiculează şi ideea că nu orice clasă este un grup şi că un grup nu este reprezentat neapărat de o clasă de elevi. Profesorul-diriginte are rolul de a transforma clasa într-un grup, cu toate caracteristicile sale anterior prezentate.

În cadrul grupului-clasă interacţiunile dintre membrii acestuia sunt multiple. Acestea se constituie din: relaţii de comunicare (concretizate în schimbul de idei, convingeri, concepţii şi în rezolvarea unor probleme), relaţii de cunoaştere şi intercunoaştere şi relaţiile afectiv-simpatetice (sociometrice), de preferinţă, de respingere sau de indiferenţă. (Zlate, M., 1972). Dintre acestea, relaţiile de comunicare au o importanţă deosebită, reprezentând, de fapt, suportul celorlalte.

Relaţiile din cadrul grupului influenţează atât comportamentul fiecărui elev, cât şi comportamentul grupului. Relaţiile interpersonale din cadrul grupului şcolar dau naştere unor fenomene de grup: disciplină, motivare de grup, coeziune, simpatie-antipatie, prietenie, cooperare, performanţă. Când aceste relaţii, mai ales cele afective sunt cultivate, în grup are loc un proces de interiorizare, susţinut de un puternic sentiment al colectivităţii (Drăgan, I.,1984).

14.3. Metode şi tehnici de studiere şi caracterizare a grupurilor şcolare

Grupul educaţional nu este doar o pluralitate de indivizi, ci o realitate a cărei configuraţie este altceva decât suma componenţilor. Acest „altceva" este, fără îndoială, un rezultat, dar nu unul cantitativ, ci calitativ, izvorât din relaţiile interpersonale stabilite în grup. Cunoaşterea grupurilor şcolare se realizează prin utilizarea unor metode şi tehnici specifice. Dintre acestea cele mai cunoscute sunt: tehnicile sociometrice, scalele de apreciere, proba „Ghici cine?", metoda aprecierii obiective a personalităţii.

Tehnicile sociometrice au fost introduse în cercetarea ştiinţifică de J.L. Moreno, iniţiatorul sociometriei, devenind în scurt timp instrumente valoroase în studiul relaţiilor dintre membrii unui grup. Tehnicile sociometrice se compun din: *testul sociometric*, *matricea sociometrică* şi *sociograma*. Aceste instrumente oferă date importante despre relaţiile afective (de atracţie sau de respingere, de amiciţie sau de ostilitate) dintre membrii grupului.

Testul sociometric presupune formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită elevilor să indice una sau mai multe persoane pe care le preferă, nu le preferă sau îi sunt indiferente într-o activitate comună, de învăţare sau de petrecere a timpului liber. Metodologia de elaborare a testului trebuie să ţină cont de unele aspecte: cunoaşterea preliminară a grupului, pentru a se formula întrebări adecvate intereselor reale ale celor chestionaţi; formularea unui număr de întrebări care să reflecte scopul concret al investigaţiei (între una şi patru întrebări); indicarea numărului de răspunsuri aşteptate (de obicei se solicită indicarea a trei elevi).

Prezentăm un exemplu de test sociometric:

Numele şi prenumele .....
Data .....
Instructaj: *Citeşte cu atenţie întrebările şi apoi indică trei nume ale colegilor de clasă, care răspund cel mai bine dorinţei tale legate de întrebarea respectivă. Dacă nu ai nici un coleg care să corespundă cerinţelor întrebării, nu completa nimic.*

I. A. Cu care dintre colegii tăi ţi-ar plăcea să colaborezi în pregătirea lecţiilor ?
1 ..... 2 ..... 3 .....

I. B. Cu cine din clasă nu ai dori să colaborezi ?
1 ..... 2 ..... 3 .....

II. A. Numeşte pe acei colegi din clasă pe care i-ai regreta dacă nu ar mai fi în aceeaşi clasă cu tine ?
1 ..... 2 ..... 3 .....

II. B. Indică pe acei colegi pe care nu i-ai regreta dacă ar pleca din clasa ta.
1 ..... 2 ..... 3 .....

III. A. Care sunt cei mai buni prieteni ai tăi din clasă ?
1 ..... 2 ..... 3 .....

III. B. Care sunt acei colegi cu care nu doreşti să fii prieten ?
1 ..... 2 ..... 3 .....

Se pot elabora variante diferite de întrebări care să corespundă problemei şi obiectivelor cercetării. Completarea testului trebuie să se facă într-o atmosferă de sinceritate, pe care profesorul-diriginte o crează prin declanşarea unor motivaţii şi stări afective adecvate.

Matricea sociometrică este un tabel cu două intrări, în care sunt înregistrate datele testului sociometric.. Atât pe orizontală, cât şi pe verticală sunt trecuţi, în ordine alfabetică, elevii chestionaţi. Alegerile şi respingerile exprimate sunt trecute în matrice, folosind următorul sistem de notare: 3 (cota pentru prima alegere), 2 (pentru a doua alegere) şi 1 (pentru a treia alegere), iar pentru respingeri cotele se atribuie în acelaşi fel, dar se notează cu: $\bar{3}$, $\bar{2}$ şi $\bar{1}$:

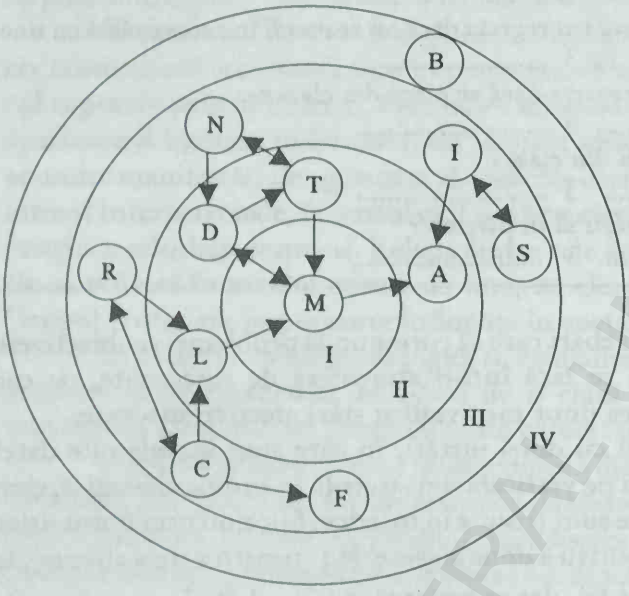
Elevi	A.C.	B.S.	C.R.	D.S.	E.M.	F.E.	G. I.	I.A.	J.N.	M.A.
A.C.	▪	2	$\bar{2}$	3	$\bar{3}$		1		$\bar{1}$	
B.S.	1	▪	$\bar{1}$		$\bar{3}$	$\bar{2}$	3			2
C.R		3	▪	$\bar{2}$	$\bar{3}$			1	2	$\bar{1}$
D.S.	3		2	▪		$\bar{3}$	2	$\bar{1}$	1	–
E.M.	$\bar{3}$	3		1	▪	$\bar{2}$	$\bar{1}$	2		
F. E.	$\bar{1}$			2	$\bar{2}$	▪		3	$\bar{3}$	1
G. I.	1	1	$\bar{3}$		2	$\bar{2}$	▪	$\bar{1}$		3
I.A.	2	$\bar{3}$		3		$\bar{1}$	1	▪		$\bar{2}$
J.N.		1	$\bar{2}$	3		$\bar{1}$		2	▪	$\bar{3}$
M.A.	1	2	$\bar{2}$			$\bar{3}$	3		1	▪
Total alegeri	4/7	6/12	0	6/14	1/2	0	5/10	4/8	1/1	3/6
Total respingeri	2/4	1/3	6/12	0	4/11	7/14	1/1	2/2	4/7	3/6

Tabelul 14.2. Model de matrice sociometrică (după Radu, I., 1974)

Pe baza matricei sociometrice putem calcula o serie de indici, prin aplicarea unor formule. Spre exemplu, se pot calcula indicele statutului sociometric şi indicele expansivităţii afective. Statutul sociometric indică numărul de alegeri primite de fiecare subiect şi se află fie prin însumarea pe verticală a numărului de alegeri primite, fie prin aplicarea formulei: N/M-1, în care N = numărul de alegeri primite, iar M = numărul elevilor din clasă. Pentru stabilirea indicelui de expansivitate afectivă se calculează adunând pe orizontală numărul alegerilor exprimate de fiecare elev din clasă. Se pot face corelaţii între statut şi expansivitate.

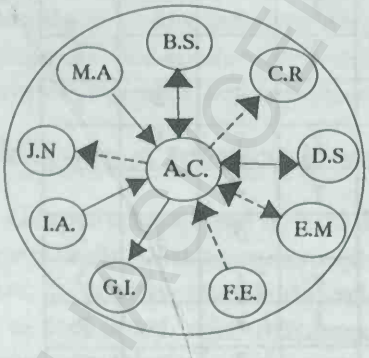
Elevii care întrunesc un număr mare de alegeri sunt consideraţi lideri, iar cei care întrunesc un număr mare de respingeri sunt izolaţi. Este important ca profesorul-diriginte să cunoască aceste situaţii şi să intervină în situaţiile în care se impune acest lucru, de exemplu, când există elevi izolaţi de colectiv sau când se constată o înţelegere eronată a comportamentului elevilor (Zlate, M., 1972).

Sociograma este un instrument care permite valorificarea datelor obţinute prin testul sociometric sub formă grafică. Există mai multe tipuri de sociograme, dintre care prezentăm două: sociograma „ţintă" (figura 14.1) şi sociograma individuală (figura 14.2.)



Sociograma „ţintă" redă prin cercuri concentrice relaţiile dintre membrii unui grup, în ordine descrescătoare (dinspre interior spre exterior), numărul de alegeri primite de elevi. Spre exemplu, se poate constata că elevul M este un lider, iar elevul B este izolat.

Figura 14.1. Sociograma „ţintă"



Sociograma individuală se construieşte pentru fiecare elev pentru a demonstra poziţia acestuia (alegerile şi respingerile primite şi exprimate) în relaţie cu ceilalţi membrii. Săgeţile semnifică:

- preferinţă unilaterală
- alegere reciprocă
- respingere unilaterală
- respingere reciprocă

Figura 14.2. Sociograma individuală

Tehnicile sociometrice sunt importante în activitatea de cunoaştere a grupului şcolar, prezentând atât avantaje, cât şi limite. Principalele avantaje decurg din faptul că, la nivel individual, pot fi ameliorate relaţiile din interiorul grupului, iar la nivelul grupului pot fi clarificate probleme legate de coeziunea (convergenţa) acestuia. Aceste instrumente „fotografiază" la un moment dat structura grupului, dar nu pot dezvălui cauzele, natura sau evoluţia viitoare a interrelaţiilor din grup. Acesta este de fapt principalul lor dezavantaj.

Scalele de apreciere sunt instrumente prin care se urmăreşte obţinerea unor răspunsuri gradate, apreciative, în legătură cu o anumită problemă. Se aseamănă cu chestionarul, prin faptul că solicită răspunsuri la întrebări structurate, închise sau cu mai multe răspunsuri. Acestora li se pot asocia puncte, aşa cum se prezintă în scala următoare (Zlate, M., 1972):

În ce măsură eşti mulţumit de activitatea grupului din care faci parte?

De loc	*Foarte puţin*	*Puţin*	*Suficient*	*Mult*	*Foarte mult*
0 puncte	*1 punct*	*2 puncte*	*3 puncte*	*4 puncte*	*5 puncte*

Punctajul obţinut reflectă gradul de satisfacţie pe care îl resimte elevul în activităţile de grup, iar pentru educator acesta poate constitui un reper în organizarea activităţilor la clasă.

Scalele de apreciere sunt instrumente uşor de aplicat în clasă pentru studiul problematicii psihosociale a grupului, oferind informaţii preţioase într-un timp scurt şi de la un număr mare de subiecţi. Aceste instrumente sugerează soluţii, direcţii noi de abordare şi investigare, permit obţinerea unor răspunsuri bine definite şi dau posibilitatea unei rapide prelucrări statistice. Deoarece prin aceste răspunsuri stricte se limitează posibilităţile de nuanţare a exprimării opiniilor (ceea ce reprezintă o limită a acestui instrument), se recomandă corelarea datelor obţinute în urma aplicării scalelor de apreciere cu cele obţinute prin alte metode.

Proba „Ghici cine?" este o probă relativ simplă care permite atât cunoaşterea fiecărei personalităţi din grup, cât şi a întregului grup. Elevii au sarcina de a indica numele colegului/colegilor de clasă care corespund cel mai bine unei descrieri oferite, prin prisma unor trăsături de personalitate, cum sunt: sociabilitatea, egoismul, agresivitatea, creativitatea în grup, popularitatea etc. Profesorul Mielu Zlate (1972) ne oferă un model al acestei probe, utilizând 16 descrieri:

Proba „Ghici cine?"

Şcoala ..... Clasa ..... Elevul ..... Data .....

Instructaj: *Prezentăm mai jos descrieri ale unor elevi pe care voi îi cunoaşteţi bine. Vă rugăm să ghiciţi cine anume corespunde la fiecare descriere. Dacă cunoaşteţi mai mulţi elevi care corespund unei descrieri, scrie-ţi numele acestora. Dacă nu cunoaşteţi pe nimeni, lăsaţi loc liber.*

1. Iată un elev care vine întotdeauna cu propuneri interesante de activităţi educative, pe care le-am putea desfăşura la ora de dirigenţie sau în activitatea extraşcolară .....
2. Iată un alt elev care ar putea face propuneri interesante, dar care nu îndrăzneşte să le expună în faţa clasei .....
3. Îi place să lucreze în interesul clasei, al colegilor .....
4. Este individualist, egoist, îi place să lucreze numai pentru el .....
5. Are unele calităţi care l-ar putea recomanda drept şef al clasei .....
6. Este foarte comunicativ, stabileşte repede legătura cu alţi colegi .....
7. Este tăcut, rezervat, vorbeşte rar într-un grup de prieteni .....
8. Într-o discuţie cu prietenii aduce informaţii, sugestii, îşi exprimă opiniile .....
9. In discuţiile cu prietenii este de cele mai multe ori critic .....
10. Este foarte amical, popular în rândul colegilor .....
11. Este retras, colegii îl ocolesc .....
12. Colegii nu-l doresc în jocurile lor, îl lasă intenţionat la o parte .....
13. Care elev este agresiv, se ceartă cu toată lumea ? .....
14. Cărui elev îi place să fie linguşitor ? .....
15. Are o mare influenţă în clasă, colegilor le place să se ia după el .....
16. Iată un elev căruia îi place să vorbească urât despre grupul din care face parte .....

Această probă evidenţiază gradul de cunoaştere a elevilor între ei. Datele obţinute pot fi valorificate prin aplicarea unor procedee de evaluare, apelând la un sistem de semne: (+) – pentru trăsăturile care se manifestă des, (0) – pentru acele trăsături care se manifestă într-o oarecare măsură şi (-) – pentru acele trăsături care se manifestă puţin sau deloc (vezi tabelul 14.3.).

Elevi / Trăsături de personalitate	A.E	B.D.	C.A.	D.M.	F.D.	G.I.	H.I.	Suma		
								+	0	-
Spirit de iniţiativă	0	-	+	0	-	-	-	1	2	4
Spirit de cooperare	-	+	-	+	0	+	+	4	1	2
Autoritar	+	0	-	-	-	0	-	1	2	4
Timid	-	+	0	-	+	0	0	2	3	2
Egoist	-	0	0	-	0	+	-	1	3	3
Comunicativ	+	0	+	+	-	+	+	5	1	1
Spirit critic	-	+	-	0	0	0	0	1	4	2
Popular, amical	+	0	0	+	-	+	-	3	2	2
Cu influenţă în clasă	+	-	-	-	-	0	0	1	2	4
Agresiv	+	-	+	+	-	0	-	3	1	3
Linguşitor	-	-	+	+	-	-	0	2	1	4

Tabel 14.3. Tablou sinoptic al probei *Ghici cine?* (după M. Zlate, 1972)

Pentru a evita etichetarea elevilor, este necesară aplicarea mai multor probe, pentru a surprinde comportamentul elevilor în diferite ipostaze, în contexte cât mai variate.

Metoda aprecierii obiective a personalităţii. Gh. Zapan, psiholog român, autorul acestei metode, consideră că aprecierea unui comportament sau a unor însuşiri de personalitate poate fi educată, în urma unor observaţii sistematice asupra activităţii sau comportamentului semenilor. Prin autoobservaţii stimulate de exerciţii de apreciere a semenilor şi autoaprecieri, de fiecare dată verificate şi corectate cu datele realităţii, proba dobândeşte un caracter obiectiv.

Metoda aprecierii obiective a personalităţii este o cale de cunoaştere a elevilor de către profesor, dar şi de către elevi a colegilor lor. Metoda prezintă trei momente mai importante:

- elevii primesc o probă (o lucrare scrisă la literatură, matematică, etc.) pe care trebuie s-o rezolve într-un timp determinat;
- după terminarea probei, elevii sînt rugaţi să noteze pe spatele hârtiei pe care au lucrat pe primii 5 dintre elevii clasei care, după părerea lor, au rezolvat foarte bine proba dată şi pe ultimii 5 dintre elevii care, după părerea lor, au rezolvat proba foarte slab sau chiar deloc. Se atrage atenţia asupra faptului că fiecare se poate trece şi pe sine, fie printre primii, fie printre ultimii, dacă este cazul. De asemenea, şi profesorul îi poate aprecia pe elevi înainte de a cunoaşte rezultatele;
- ulterior se clasifică elevii în funcţie de performanţele reale obţinute la proba dată şi în funcţie de aprecierea făcută de elevi şi de profesor. Se compară clasificările obţinute.

Esenţa metodei propusă de Gh. Zapan constă însă în educarea aprecierii. Pentru aceasta, elevii şi profesorul sînt puşi în situaţia de a efectua cît mai multe exerciţii de acest fel, deoarece s-a constatat că la primele exerciţii corelaţia dintre clasificările obţinute pe baza rezultatelor reale şi clasificările obţinute prin aprecieri este adeseori foarte scăzută, ceea ce evidenţiază gradul redus de cunoaştere al elevilor între ei. Pe măsură ce numărul exerciţiilor de apreciere se înmulţeşte, creşte şi posibilitatea de cunoaştere reciprocă reală, deci şi corelaţia dintre cele două tipuri de clasificări. Se ajunge chiar ca la diferite probe elevii să se aprecieze foarte bine, fără erori, unii pe alţii.

În final, apreciem că grupul reprezintă cadrul firesc de viaţă şi de activitate al omului. Nevoia de afiliere reprezintă un motiv fundamental al conduitei umane. Izolarea socială are efecte negative, după un timp chiar patologice. Colectivul îndeplineşte o funcţie securizantă, de protecţie, precum şi o funcţie formativă, alcătuind „creuzetul" în care se conturează personalitatea. Din acest motiv este bine ca el să fie cunoscut atât ca întreg, cât şi la nivelul fiecărui membru al său.

14.4. Managementul clasei de elevi: concept, problematică socială, psihologică, normativă, operaţională şi inovatoare

Activitatea cadrelor didactice se desfăşoară în sistemul social de educaţie şi învăţământ, constând în instruirea şi educarea elevilor, stabilirea relaţiilor de cooperare cu părinţii acestora, precum şi cu alţi factori implicaţi în educaţie. Educaţia se realizează prin fiecare contact relaţional cu copiii şi nu numai prin activitatea de la catedră sau din clasă. Profesorul, în virtutea experienţei de viaţă şi a experienţei profesionale, deţine o poziţie primordială în clasă în procesul instructiv-educativ. În calitate de reprezentant al ştiinţei, profesorul este mediator în constituirea relaţiei elev-ştiinţă şi agent al acţiunilor educative cu caracter formativ şi informativ.

Managementul clasei de elevi este definit ca abilitatea profesorului de a planifica şi organiza activităţile clasei, astfel încât să asigure un climat favorabil învăţării. Managementul clasei urmăreşte prevenirea comportamentelor deviante şi rezolvarea problemelor comportamentale apărute. Pentru aceasta prin managementul clasei de elevi se realizează activităţi de:

- *planificare* prin care se determină sarcini şi obiective pe variate niveluri, se structurează conţinuturile esenţiale şi se alcătuieşte orarul clasei;
- *organizare* a clasei prin fixarea programului muncii educative, a structurilor şi formelor de activitate;
- *conducere* a procesului de asimilare a cunoştinţelor şi abilităţilor, dar şi a formării elevilor prin apelul la normativitatea educaţională;
- *control* asupra elevilor pentru a cunoaşte stadiul în care se află nivelul de realizare a obiectivelor, precum şi a nivelului de performanţă al acestora;
- *evaluare* a elevilor care are ca scop culegerea şi interpretarea datelor privind rezultatele elevilor.

Obiectivul final al managementului clasei este formarea la elevi a unor abilităţi de autoreglare a comportamentului. Într-o primă fază controlul comportamentului este extern (profesori, părinţi, colegi), pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli şi modele, să devină autonom.

Într-o abordare modernă, managementul clasei de elevi implică următoarele **dimensiuni**: ergonomică, psihologică, socială, normativă, operaţională, inovatoare (Iucu, R.B., 2000):

Dimensiunea ergonomică se reflectă în desfăşurarea procesului de învăţământ, la nivelul a trei parametrii: amenajarea spaţiului educativ (dispunerea, eventual modularitatea, mobilierului), vizibilitatea (aranjarea elevilor în bănci) şi pavoazarea (dimensiunea estetică a clasei).

Dimensiunea psihologică se referă la cunoaşterea, respectarea şi valorizarea particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor.

Dimensiunea socială se concentrează pe studiul clasei de elevi ca grup social, mai precis pe structura, dinamica, coeziunea acestuia.

Dimensiunea normativă se referă la principiile, normele, regulile prin care se reglează/autoreglează procesul de învăţământ. Astfel, dacă la începutul constituirii grupului-clasă normele apar ca imperative externe, pe măsura cunoaşterii şi înţelegerii lor, a aderării la norme, acestea devin pentru elevi forme interioare de comportament.

Dimensiunea operaţională este cea prin care se produce conversiunea normelor externe în forme internalizate de comportament. Pentru aceasta există mai multe proceduri şi strategii de intervenţie (dominarea, negocierea, susţinerea morală, etc.) focalizate pe alternarea eficientă a raportului recompensă/sancţiune (Kessel, 1995, după Iucu, B., 2000). Strategiile se aplică diferenţiat, în raport cu fiecare situaţie educaţională.

Dimensiunea inovatoare exprimă gradul de independenţa atitudinală şi de capacitate creatoare a cadrului didactic în funcţie de procedurile sau strategiile de intervenţie aplicate în situaţii de criză. De exemplu, în urma aplicării unei pedepse, cadrul didactic îşi poate schimba atitudinea în raport cu reacţia elevului la momentul respectiv.

14.4. Dirigintele şi dirigenţia: roluri şi strategii de intervenţie, formare, evaluare.

Dirigintele este profesorul abilitat cu conducerea unei clase, unde şi predă un obiect de învăţământ. El este desemnat în această funcţie de conducerea şcolii şi răspunde de buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ din clasa respectivă. Dirigintele este educatorul direct al clasei de elevi, consilier personal al elevului şi părintelui, mediator între elevi şi echipa de profesori care predau la clasă, între elevi şi directorul şcolii.

Rolul profesorului-diriginte are o îndelungată tradiţie la noi în ţară. În timp, profesorul-diriginte şi ora de dirigenţie au dobândit valenţe complexe, demonstrându-şi importanţa şi necesitatea. În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ cu anumite structuri psihosociologice, dirigintele asigură respectarea normelor de conduită prevăzute în regulamentele şcolare. Dirigintele este managerul activităţilor educative din clasa de elevi. El este ales dintre profesorii cu prestigiu profesional şi moral, pentru a îndeplini acest rol.

Nu este un secret pentru nimeni, faptul că educaţia parcurge astăzi o perioadă de criză, reflectată mai ales în dificultăţi de ordin metodologic. În şcoala românească contemporană funcţia de diriginte se focalizează pe trei mari categorii de **atribuţii**: coordonarea colectivului de elevi, cooperarea cu echipa de profesori care predă la clasă şi colaborarea cu familia.

Coordonarea colectivului de elevi se concretizează în următoarele sarcini:

- *Organizarea elevilor în cadrul grupului clasei* - preluarea evidenţei efectivului de elevi al clasei la începutul anului şcolar; atribuirea de sarcini fiecărui elev, descoperirea intereselor speciale ale elevilor şi valorificarea lor în tematica propusă de diriginte, valorificarea dialogului deschis şi sincer cu elevii în cadrul diverselor programe educative, realizarea unui parteneriat cu familiile elevilor şi cu comunitatea locală.
- *Îndrumarea colectivului şi a activităţii* acestuia presupune: implicarea constantă a dirigintelui în evenimentele obişnuite sau inedite ale clasei, îndrumarea fiecărui elev, cunoaşterea riguroasă a elevilor, prin aplicarea metodelor şi tehnicilor de cunoaştere şi autocunoaştere.

Îndrumarea şi consilierea elevilor necesită din partea educatorului o manieră corectă de comunicare cu preadolescenţii şi cu adolescenţii. Dacă elevii nu observă din partea profesorului măcar intenţia de a le înţelege căutările şi frământările specifice vârstei, vor refuza comunicarea. În aceste sens putem distinge mai multe tipuri de educatori care, prin atitudinea lor, fac dificilă comunicarea cu adolescenţii (Diaconu, M., 1996):

- profesorii-diriginţi **milităroşi** sunt cei care confundă comunicarea cu transmiterea de ordine şi instrucţiuni de lucru. Comunicarea se desfăşoară, practic, într-un singur sens, de la ei spre elevi;
- profesorii-diriginţi **moralizatori** sunt înclinaţi să facă tot timpul „morală" elevilor pentru tot ceea ce se întâmplă;
- profesorii-diriginţi **critici** sunt cei cărora le place să apară în faţa elevilor în postura de atotştiutori, pentru care nimic din ceea ce li se spune nu reprezintă o noutate şi, mai ales, nu este scutit de critică;
- profesorii-diriginţi **cinici** sunt cei care se adresează ironic, fac remarci răutăcioase la adresa unor slăbiciuni ale elevilor sau, mai grav, se pretează la jigniri.

Asemenea profesori nu numai că nu încurajează comunicarea autentică dintre ei şi elevi, condiţie esenţială a procesului de educaţie, ci, dimpotrivă, o subminează inconştient, din teama de a nu se descoperi că pretinsa lor valoare personală nu are acoperire în conţinut.

Cooperarea dirigintelui cu echipa de profesori care predă la clasă vizează: armonizarea cerinţelor educaţionale ale cadrelor didactice, cunoaşterea psihopedagogică a elevilor, descoperirea şi cultivarea aptitudinilor elevilor, orientarea şi consilierea elevilor şi părinţilor, evaluarea programului şcolar şi a comportamentului fiecărui elev; medierea situaţiilor conflictuale ivite între elevi şi profesorii clasei, sprijinirea acestora în organizarea activităţilor extracurriculare, etc.

Colaborarea dirigintelui cu familia elevilor se poate realiza sub multiple forme: reuniuni de informare a părinţilor cu privire la documentele privind reforma curriculară, consultarea părinţilor în stabilirea curriculum-ului la decizia şcolii, în alcătuirea schemelor orare ale clasei şi a programului şcolar al elevilor, organizarea de lecţii deschise, ateliere de lucrări practice pentru părinţi, realizarea de vizite, excursii, activităţi sportive, serbări aniversare; corespondenţa cu părinţii; vizite la domiciliul elevilor, lectorate cu părinţii, reuniuni comune cu elevii şi părinţii, etc.

Implicarea familiei în activitatea şcolară a copiilor se desfăşoară pe două coordonate: relaţia părinte-copil (controlul frecvenţei, al rezultatelor şcolare, al temelor, ajutor în îndeplinirea sarcinilor, oferirea de suport moral şi material) şi relaţia familie-şcoală: alegerea filierei şi a unităţii şcolare, contacte directe cu reprezentanţii instituţiei şcolare, îndeosebi cu dirigintele.

În relaţiile cu familia se recomandă ca dirigintele să dea dovadă de principialitate, demnitate personală, respect şi tact pedagogic. Întâlnirile periodice cu părinţii elevilor reprezintă un principal mijloc de comunicare cu aceştia. Pregătirea unei **şedinţe cu părinţii** s-ar putea desfăşura după următorul scenariu:

- stabilirea unui program – se verifică dacă ora şi ziua stabilite sunt potrivite pentru participanţii la şedinţă: părinţi, director, psiholog, profesorii clasei, elevii, etc.;
- alegerea temei întâlnirii;
- comunicarea cu părinţii – se comunică data şi ora întâlnirii şi se încurajează părinţii să scrie întrebări la care ar dori un răspuns, să sugereze teme de discuţie;
- pregătirea pentru întâlnire – presupune pregătirea informaţiilor despre fiecare copil (se includ lucruri pozitive, exemple de progres, dar şi aspecte care necesită îmbunătăţiri);
- întâlnirea cu părinţii – se discută aspecte pozitive ale activităţii copilului în clasă, se explică modul de monitorizare a progreselor şcolare, se răspunde la întrebările părinţilor, se discută aspectele ridicate de aceştia;
- încheierea şedinţei – se trasează obiective pentru activitatea şcolară viitoare a copilului, se stabileşte modalitatea de comunicare cu părinţii în viitor, etc.

Relaţia dintre profesorul-diriginte şi familiile elevilor nu este lipsită de bariere sau dificultăţi. Acestea sunt generate de mentalităţi, atitudini, comportamentele neadecvate, de interesul limitat al unora dintre părinţi faţă de evoluţia şi educaţia copiilor, de proliferarea familiilor dezorganizate sau încadrate în segmente sociale defavorizate.

Ora de dirigenţie este realizată de profesorul diriginte şi nu face parte din norma didactică de predare-învăţare a acestuia. Dirigenţia face parte din aria curriculară Consiliere şi orientare. Acestei arii îi sunt afectate în gimnaziu şi liceu 1-2 ore, din care o oră face parte din trunchiul comun (ora de dirigenţie), iar a doua oră este opţională. Ora de dirigenţie este o oră de management şi gestiune a clasei de elevi. Ea urmăreşte respectarea normelor şi regulilor şcolare de către elevi. În conţinutul activităţilor educative din ora de dirigenţie sunt prevăzute şi secvenţe de consiliere, cum ar fi: rezolvarea unor situaţii conflictuale, cunoaşterea/autocunoaşterea elevilor, sprijinirea elevilor în adaptarea şcolară, optimizarea relaţiei familie-şcoală, etc.

Proiectarea orelor de dirigenţie se realizează la începutul fiecărui an şcolar, pe baza planului de activităţi educative, după următoarea structură:

Componenta/ subcomponenta	Obiective urmărite	Modalităţi de realizare	Termen	Colaborări

Planul activităţilor educative este structurat pe opt componente: managementul clasei ca grup, educaţia pentru sănătate, educaţia bunului cetăţean, educaţia prin şi pentru cultură şi civilizaţie, educaţia pentru timpul liber, educaţia pentru viaţa de familie, cunoaşterea psihopedagogică în vederea dezvoltării carierei şi ore la dispoziţia dirigintelui. Fiecare din aceste componente se găseşte sub incidenţa unor obiective generale şi specifice pentru fiecare nivel de învăţământ..

În sprijinul desfăşurării activităţilor educative poate fi consultat şi Ghidul metodologic (Tomşa, Gh., coord, 2001) care oferă profesorilor-diriginţi sugestii pentru detalierea fiecărei componente, cu precizarea obiectivelor cadru şi de referinţă, a strategiilor de realizare (activităţi de învăţare, metode şi mijloace), precum şi a unor posibile teme.

Un model de proiectare semestrială, pentru asigurarea eficienţei activităţilor educative, poate cuprinde următoarea rubricatură:

Activitatea desfăşurată	Săptămâna						Observaţii
	I.	II.	III.	...	...	...	

Proiectul orei de dirigenţie cuprinde: data, clasa, tema, obiectivele activităţii, strategii de realizare (metode, procedee, mijloace), bibliografie consultată (dacă este cazul) şi scenariul propriu-zis al activităţii (organizarea clasei, anunţarea temei şi a obiectivelor activităţii; desfăşurarea activităţii; asigurarea feed-back-ului, concluzii).

14.6. Documente utilizate în managementul clasei de elevi

Principalele documente necesare dirigintelui în activitatea educativă sunt: catalogul clasei, caietul dirigintelui şi fişa de observaţie a elevului.

Catalogul clasei se completează la începutul fiecărui an şcolar în conformitate cu instrucţiunile înscrise pe prima pagină a acestuia. În plus, dirigintelui îi revin următoarele sarcini:

- completarea situaţiei statistice la sfârşitul fiecărui semestru şi an şcolar;
- stabilirea mediei la purtare (prin consultare cu profesoriilor clasei) şi înscrierea ei în catalog;
- evidenţa absenţelor elevilor (totale, motivate/nemotivate);
- calcularea mediei generale a fiecărui elev;
- completarea mediei generale după examenele de corigenţă;
- asigurarea integrităţii fizice a catalogului.

Dirigintele urmăreşte scrierea mediilor în registrul matricol, atât la sfârşitul anului şcolar, cât şi după examenele de corigenţă.

Caietul dirigintelui constituie instrumentul de organizare-planificare şi evaluare a activităţii dirigintelui. El conţine date semnificative despre colectivul clasei (evidenţa elevilor, responsabilităţile acestora în clasă, profesorii clasei, orarul clasei, etc.), planificarea anuală şi semestrială a activităţii dirigintelui, alte însemnări semnificative în activitatea educativă.

Fişa de observaţie a elevului este completată obligatoriu la sfârşitul unui ciclu de şcolaritate. Orientativ, aceasta poate fi structurată pe următoarele secţiuni: date biografice ale elevului; date privind familia; condiţii materiale, climatul în familie; starea de sănătate a elevului şi a familiei; situaţia şcolară; aprecierea conduitei; caracteristici ale personalităţii; alte date semnificative (vezi capitolul 5, secţiunea 5.4. Fişa de caracterizare psihopedagogică).

În funcţie de problemele instructiv-educative, rezultate din caracterizarea clasei de elevi şi pe baza programei activităţii educative, dirigintele îşi va elabora planul tematic al orelor de dirigenţie.

BCU IAŞI BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

Rezumat

Clasa de elevi este un grup social în cadrul căruia se realizează socializarea şi instruirea elevilor, formarea şi dezvoltarea personalităţii lor. Fiecare grup-clasă prezintă anumite caracteristici (structură, coeziune, scopuri, dinamică, etc.). Pentru cunoaşterea particularităţilor grupului şi a fiecărui elev, dar şi pentru a configura cultura clasei de elevi, sintalitatea acesteia, există mai multe metode şi tehnici de investigaţie. Dintre acestea, cele mai larg utilizate sunt tehnicile sociometrice (testul, matricea şi sociograma), proba „Ghici cine?", metoda aprecierii obiective a personalităţii.

Managementul clasei de elevi reprezintă un domeniu de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât şi structurile dimensional-practice ale acesteia. Managementul clasei de elevi se realizează prin intermediul orei de dirigenţie, conform unui plan al activităţiior educative. Documentele şcolare în care se concretizează munca educativă a profesorului-diriginte sunt: catalogul clasei, caietul dirigintelui şi fişa de observare a elevului. Profesorul-diriginte îndeplineşte, în principal, trei mari categorii de sarcini: coordonarea colectivului de elevi, cooperarea cu echipa de profesori care predă la clasă şi colaborarea cu familia.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Să presupunem că în clasa la care sunteţi diriginte doi elevi s-au certat şi trebuie să mediaţi acest conflict. Schiţaţi un plan al posibilei dvs. intervenţii în scopul rezolvării conflictului.
2. Prin ce metode şi tehnici puteţi cunoaşte mai bine colectivul de elevi pe care îl conduceţi?
3. Dacă ar trebui să alcătuiţi o listă cu reguli pentru clasa dvs., pe care le-aţi enunţa primele?
4. Enunţaţi trei modalităţi de colaborare cu familia elevilor-problemă.
5. Care sunt cele mai semnificative probleme de disciplină cu care v-aţi confruntat în clasa dvs.?
6. Găsiţi cât mai multe formule verbale pentru a exprima aprecierea dv. faţă de prestaţia elevilor.
7. Inventariaţi calităţile pe care trebuie să le aibă un profesor-diriginte.

Bibliografie

1. Diaconu, M., (1996), *Obstacole ale persuasiunii în relaţia cu elevii*, în *Dirigintele. Ora de dirigenţie. Adolescenţii*, Editura S.C. „Tribuna învăţământului", Bucureşti
2. Drăgan, I. ş.a., (1984), *Dirigenţia în sistemul muncii şcolare – îndrumător metodic*, EDP, Bucureşti
3. Iucu, R.B, (2000), *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iaşi
4. Neculau, A.,(1995), *Psihosociologia grupurilor şcolare*, în Neculau, A., Cozma, T.,(coord.), *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat şi gradul II*, Editura „Spiru Haret", Iaşi
5. Nicola, I, (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti
6. Stan, E., (1999), *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti
7. Stan, L., Andrei, A., (1997), *Ghidul tânărului profesor*, Editura „Spiru Haret", Iaşi
8. Tomşa Gh. (coord),(2001),*Repere privind activitatea educativă – Ghid metodologic*, M.E.C., Bucureşti
9. Zlate, M., (1972), *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti

BCU TRANSILVANIA UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 15

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ. ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Obiective:
Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptele: consiliere, consiliere psihopedagogică, orientare şcolară şi profesională;
- să diferenţieze tipuri de consiliere;
- să identifice scopul şi obiectivele specifice acestui tip de activitate şcolară;
- să enunţe atitudini şi abilităţi fundamentale în activitatea de consiliere educaţională;
- să enunţe obiectivele orientării şcolare şi profesionale;
- să prezinte acţiunile pe care le presupune orientarea şcolară şi profesională;
- să prezinte cadrul instituţional de organizare şi desfăşurare a orientării şcolare şi profesionale.

Conţinut:

15.1. Consilierea psihopedagogică - concept, obiective, conţinut şi metode utilizate în procesul consilierii

15.2. Orientarea şcolară şi profesională - fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadru instituţional

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: consiliere, consiliere educaţională, orientare şcolară şi profesională, consiliere vocaţională, consiliere privind cariera

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

15.1. Consilierea psihopedagogică - concept, obiective, conţinut şi metode utilizate în procesul consilierii

Consilierea este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenţii, care impun o pregătire profesională de specialitate. Termenul consiliere descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată - consilierul, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate - clientul (Băban, A, 2001). Relaţia dintre consilier şi persoana consiliată este una de alianţă, de participare şi colaborare reciprocă (Ivey, A.,1999).

Există mai multe tipuri de consiliere ale căror elemente se află în interdependenţă:

- *informaţională* – presupune oferirea de informaţii pe domenii sau teme specifice;
- *educaţională* – oferă repere psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială şi spirituală a copiilor şi adolescenţilor;
- *de dezvoltare personală* – are în vedere formarea de abilităţi şi atitudini care permit o funcţionare personală şi socială flexibilă şi eficientă în scopul atingerii stării de bine;
- *suportivă* – asigură suport emoţional, apreciativ şi material;
- *vocaţională* – vizează dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei;
- *de criză* - se referă la asistarea psihologică a persoanelor în dificultate;
- *pastorală* – este o consiliere spirituală, din perspectivă religioasă.

Consilierea psihopedagogică sau educaţională presupune elemente de consiliere vocaţională, suportivă, de dezvoltare personală sau informaţională.

În ceea ce priveşte ultimele două tipuri de consiliere, ele nu sunt de competenţa profesorului. Consilierea de criză reprezintă un domeniu ce ţine strict de competenţa psihologului, implicând cunoştinţe, metode şi tehnici de intervenţie de specialitate. Imixtiunea profesorului în soluţionarea unor posibile situaţii de criză psihologică ale unor elevi (cum ar fi: stări depresive sau de anxietate, tentative de suicid, comportamente obsesive, consum de droguri sau dependenţa de alcool, etc.) este deosebit de riscantă. În felul acesta, elevii în cauză pot fi privaţi de dreptul şi şansa de a beneficia de un tratament psihologic şi medical de specialitate.

De asemenea, profesorul-consilier nu are ca obiectiv şi competenţă evaluarea psihologică a elevului. Utilizarea testelor psihologice (cum sunt cele pentru evaluarea nivelului de inteligenţă, a formelor de inteligenţă, testele proiective, testele de personalitate), deşi poate apărea ca o activitate uşor de realizat, presupune vaste cunoştinţe de psihodiagnostic. Rezultatul în sine la un test, exprimat numeric, poate să nu aibă absolut nici o relevanţă dacă este rupt de un context anume. Interpretarea calitativă a multiplelor valenţe şi relaţii pe care le implică orice rezultat la un test poate fi realizată doar de către psiholog. În caz contrar, evaluarea psihologică poate avea efecte negative asupra persoanei evaluate. Nici consilierea pastorală nu intră în sfera de competenţă a profesorului-consilier. Aceasta reprezintă procesul de asistare realizat de către preot în comunitatea sa religioasă.

Consilierea psihopedagogică sau educaţională a devenit o componentă esenţială a procesului de învăţământ românesc. În şcoală se regăseşte sub forma unei discipline *Consiliere şi orientare,* din aria curriculară cu acelaşi nume, oferind cadrul formal în care profesorul-consilier desfăşoară activităţi cu elevii. Orele de consiliere şi orientare (altele decât cele de dirigenţie) sunt realizate de către specialişti în pedagogie şi psihologie. Acolo unde orele nu pot fi acoperite de absolvenţi din profilul psihopedagogic, activităţile pot fi susţinute de profesori de orice specialitate care au parcurs modulul de „Consiliere şcolară şi OŞP ". Se porneşte de la ideea că prin formarea lor iniţială şi continuă profesorii, indiferent de specialitate, desfăşoară activităţi integrate de instruire, educaţie şi consiliere. Activitatea de *Consiliere şi Orientare* din şcoală se desfăşoară pe trei direcţii: asistenţa psihologică, asistenţa pedagogică şi orientarea carierei elevilor.

Definim, aşadar, consilierea psihopedagogică sau educaţională ca procesul de acordare a asistenţei pentru orice elev, de stimulare a dezvoltării optime a personalităţii lui. Prin intermediul consilierii se încearcă prevenirea situaţiilor de criză personală sau educaţională, urmărindu-se în acelaşi timp dezvoltarea personală, educaţională şi socială a elevilor (Tomşa, Gh., 1999).

Având în vedere consideraţiile anterioare, se pot desprinde câteva **caracteristici** esenţiale ale consilierii educaţionale (Băban, A., 2001):

- consilierea vizează *persoane normale*, care nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficite intelectuale sau de altă natură. Consilierea, prin demersurile pe care le presupune, ajută persoana să facă faţă mai eficient factorilor stresanţi şi sarcinilor vieţii cotidiene şi astfel să-şi amelioreze calitatea vieţii;
- consilierea oferă un *model educaţional de dezvoltare* şi nu unul clinic şi/sau curativ; sarcina consilierului este de a învăţa persoana sau grupul strategii comportamentale noi, să îşi valorizeze potenţialul existent, să îşi dezvolte noi resurse adaptative pentru atingerea unui nivel optim de funcţionare în lume;
- consilierea este preocupată de *prevenţia problemelor* ce pot impieta dezvoltarea şi funcţionarea armonioasă a persoanei. Strategia de prevenţie constă în identificarea situaţiilor şi grupurilor de risc şi în acţiunea asupra lor înainte ca acestea să aibă un impact negativ şi să declanşeze „crize" personale sau de grup.

Scopurile consilierii psihopedagogice constau în facilitarea schimbărilor comportamentale şi întărirea capacităţilor elevilor de a face faţă problemelor derivate din dezvoltarea lor personală, legate de maturizare sau determinate de situaţii conflictuale. Din scopurile procesului de consiliere educaţională putem deriva trei **obiective:**

- *promovarea sănătăţii şi a stării de bine* – presupune funcţionarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoţional, social şi spiritual;
- *dezvoltarea personală* - cunoaşterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaţionarea interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învăţare eficientă, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste;
- *prevenţie* - a dispoziţiei afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăţilor de învăţare, a dezadaptării sociale, a situaţiilor de criză.

Conţinutul activităţilor de consiliere şi de orientare vizează următoarele categorii de probleme: consilierea psihologică şi pedagogică a elevilor, consilierea elevilor supradotaţi, consilierea elevilor cu probleme de ordin disciplinar sau la învăţătură, orientarea şcolară şi profesională a elevilor. Aceste conţinuturi sunt structurate pe cicluri curriculare şi pe ani de studiu şi cuprind o tematică foarte bogată din care prezentăm câteva titluri: cunoaştere şi imagine de sine; tehnici de învăţare eficientă; dezvoltarea unor abilităţi de comunicare şi management al conflictelor; dezvoltarea abilităţilor de prevenire a consumului de alcool, tutun, droguri; dezvoltarea abilităţilor de prevenire a afectivităţii negative (anxietate, depresie, agresivitate, suicid, etc.); decizii responsabile; managementul timpului; dezvoltarea unei psihosexualităţi sănătoase; prevenire HIV/SIDA, sarcini nedorite, etc.

Principala sarcină a profesorului-consilier este de a-i ajuta pe elevi să parcurgă paşii unui demers de conştientizare, clarificare, evaluare şi actualizare a sistemului personal de valori. Acesta poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariţiei şi dezvoltării unor situaţii de criză care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist.

Desfăşurarea activităţii de consiliere psihopedagogică presupune o serie de atitudini şi abilităţi ale consilierului (Ivey, A., 1999; Tomşa, Gh.,1999; Băban, A., 2001). Procesul de consiliere implică o relaţie specială între consilier şi elevi, relaţie bazată pe responsabilitate, confidenţialitate, încredere şi respect. Profesorul-consilier are obligaţia de a proteja interesele elevului, ţinând cont de două premise fundamentale:

- *Toate persoanele sunt speciale şi valoroase pentru că sunt unice* - profesorul-consilier facilitează conştientizarea de către elevi a conceptelor de unicitate şi de valoare necondiţionată;
- *Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii* - persoanele îşi manifestă unicitatea şi valoarea prin deciziile pe care le iau. Un obiectiv al orelor de consiliere este acela de a-i învăţa pe elevi să ia decizii responsabile şi să-şi asume consecinţele acţiunilor lor.

Pentru realizarea acestor deziderate, profesorii-consilieri trebuie să cunoască şi să-şi dezvolte în relaţie cu elevii, următoarele atitudini fundamentale:

- *acceptarea necondiţionată* - înseamnă recunoaşterea demnităţii şi valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calităţi sau defecte; valorizarea elevilor nu trebuie să fie condiţionată de grupul social de apartenenţă, de rasă, sex, religie, nivelul performanţelor şcolare, valori şi atitudini personale, comportamente;
- *empatia* - exprimă posibilitatea de transpunere la nivel perceptiv, cognitiv şi afectiv în locul unei alte persoane; elevul trăieşte acest sentiment dacă este înţeles şi acceptat;
- *congruenţa* - reflectă autenticitatea comportamentului persoanei, respectiv, concordanţa dintre comportamentul consilierului şi convingerile, emoţiile şi valorile sale personale; discordanţa acestora duce la pierderea relaţiei de încredere cu elevii;
- *colaborarea* - se referă la ajutorul pe care profesorul-consilier trebuie să-l acorde elevului pentru rezolvarea problemelor cu care acesta se confruntă;
- *gândirea pozitivă* - implică focalizarea pe dezvoltarea imaginii şi respectului de sine ale elevului, a responsabilităţii personale;
- *responsabilitatea* - înseamnă asumarea responsabilităţii atitudinilor şi acţiunilor, respectiv, utilizarea corectă a cunoştinţelor şi metodelor de consiliere în scopul creării stării de bine a celor consiliaţi.

În strânsă legătură cu atitudinile se află **abilităţile** consilierului, absolut necesare pentru practicarea cu succes a acestui tip de activitate. Dintre abilităţile de bază reţinem:

- *ascultarea activă* - conduce la încurajarea elevilor ca să vorbească deschis şi liber. Pentru aceasta trebuie respectaţi câţiva „paşi": răspunsul la subiect, înţelegerea sentimentelor, acceptarea şi încurajarea conversaţiei;
- *observarea* - permite o înţelegere mai bună a mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Observarea presupune urmărirea comportamentului nonverbal (mimică, gestică, modificări vegetative) şi a comportamentului verbal (conţinutul mesajelor);
- *adresarea întrebărilor* - are rolul de a-i ajuta pe elevi în clarificarea sentimentelor, convingerilor, atitudinilor şi valorilor personale. Întrebările pot fi închise, justificative, ipotetice, deschise;
- *oferirea de feed-back* - susţine comunicarea dintre profesor şi elev prin focalizarea pe aspectele pozitive, pe un comportament specific, care poate fi întărit imediat;
- *furnizarea de informaţii* - trebuie să se realizeze într-o manieră interactivă şi accesibilă elevului, să-i trezească acestuia curiozitatea şi să-l determine să ia decizii responsabile;
- *parafrazarea* - semnifică acea capacitate de a reformula ceea ce este esenţial într-un mesaj, în scopul clarificării aspectelor legate de subiectul sau tema în discuţie;
- *sumarizarea* - reprezintă modalitatea de a concentra într-o manieră organizată cele mai importante aspecte ale discursului interlocutorului, cu rolul de a recapitula conţinutul unui discurs sau de a încheia o discuţie;
- *reflectarea* - exprimă înţelegerea de către profesorul-consilier atât a conţinutului informaţional, cât şi a stării emoţionale transmise de elev, pentru a-l convinge pe acesta că mesajul său a fost recepţionat şi validat. Reflectarea dă elevului sentimentul că este ascultat şi că ceea ce exprimă sau trăieşte este important. Scopul fundamental al reflectării este mai ales cel de validare a trăirilor emoţionale ale elevilor.

Metode de lucru în cadrul orelor de consiliere. Activităţile de consiliere nu se pretează la metodele de predare tradiţionale. Activităţile trebuie astfel realizate încât să îi ajute pe elevi să înţeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de consiliere, respectiv atingerea obiectivelor acelor ore, le aparţine. Metodele interactive de grup, de tipul învăţare prin cooperare, învăţare prin descoperire, problematizare, dezbatere, jocurile de rol sunt cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor activităţilor de consiliere.

Câteva dintre metodele şi tehnicile larg utilizate în activităţile de consiliere (după Tomşa, Gh., 1999, Băban, A., 2001) sunt:

- Brainstorming
- Dezbaterea în perechi şi grupuri mici
- Problematizarea
- Jocul de rol
- Activităţi ludice de relaxare
- Exerciţii de învăţare
- Vizionare de filme şi comentarea lor
- Punere în situaţie
- Reflecţia
- Argumentarea
- Comentarea unor texte şi imagini
- Completarea de fişe de lucru şi scale de autoevaluare
- Realizarea de colaje, postere, afise, desene
- Imaginarea de situaţii
- Evaluarea unor situaţii problematice
- Elaborarea de proiecte, portofolii
- Elaborare de jurnale, eseuri
- Studiu de caz

Interacţiunea profesor-elev şi mai ales elevi-elevi reprezintă orientarea fundamentală a oricărei metode de lucru în consiliere. Pentru aceasta elevii trebuie să fie deprinşi să respecte regulile de comunicare şi de muncă în grup.

15.2. Orientarea şcolară şi profesională: fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadru instituţional

În lucrările de pedagogie orientarea şcolară şi profesională este definită ca un ansamblu de acţiuni şi influenţe pedagogice, sociale, medicale, etc. ce se exercită în mod continuu cu scopul realizării de către indivizi a opţiunilor şcolare şi profesionale în concordanţă cu particularităţile personalităţii lor şi cu cerinţele contextului social la care se raportează (Nicola, I., 1992).

Orientarea şcolară şi profesională este un proces de sprijin permanent al indivizilor de-a lungul vieţii, pentru a-i face capabili să-şi croiască propriul drum profesional, prin autocunoaşterea aspiraţiilor şi aptitudinilor, prin informare şi consiliere despre aspectele muncii şi despre schimbările intervenite în lumea ocupaţiilor, a pieţei muncii, în realităţile economice şi în oportunităţile de formare.

Putem analiza acest concept pe două dimensiuni:

- **Orientarea şcolară (O.Ş.)** – se constituie dintr-un complex de acţiuni exercitate de familie, şcoală şi societate asupra copilului, pe parcursul şcolarizării acestuia, în scopul integrării sale eficiente în viaţa socială şi pe piaţa muncii. Orientarea şcolară înseamnă pregătirea şi îndrumarea tânărului *spre* şi *prin* tipurile de studii (Salade, D., 1995), şi implicit, tipul de şcoală, care-i va permite să se realizeze, conform dispoziţiilor şi aspiraţiilor sale. Orientarea şcolară reprezintă baza orientării profesionale.
- **Orientarea profesională (O.P.)** – se centrează pe desfăşurarea unui set de acţiuni de îndrumare a persoanei către o profesie sau o familie de profesii, respectând interesele şi aptitudinile acesteia, dar ţinând cont şi de raportul dintre cererea şi oferta de potenţial uman pe piaţa forţei de muncă.

Cele două dimensiuni denotă faptul că acest segment al educaţiei nu trebuie privit ca un aspect izolat al activităţii educaţionale, specific doar nivelurilor terminale de şcolarizare, ci ca parte integrată a procesului de învăţământ. Astfel, **obiectivele** orientării şcolare şi profesionale sunt:

- furnizarea de informaţii cu oferta de educaţie din reţeaua şcolară şi cu specificul unor profesiuni şi oferte de muncă;
- consilierea pentru cunoaşterea şi autocunoaşterea personalităţii elevilor, pentru ameliorarea imaginii de sine şi formarea unei atitudini pozitive faţă de muncă;
- consilierea elevilor privind cariera, prin activităţi desfăşurate sistematic în şcoală sau extracurriculare, în direcţia dezvoltării potenţialului, aptitudinilor şi intereselor;
- luarea deciziei, planificarea şi punerea în practică a opţiunii şcolare şi profesionale.

Rolul orientării şcolare şi profesionale este de a-i ajuta pe elevi să-şi aleagă studiile şi profesia în funcţie de capacităţile lor cognitive, afective şi psihomotorii. Dezvoltarea profesională a elevilor trebuie realizată nu numai în funcţie de posibilităţile şi aspiraţiile individuale, ci şi de cerinţele obiective ale societăţii, de nevoile de forţă de muncă în diversele sectoare ale vieţii sociale. Ignorarea acestei cerinţe conduce la un dezechilibru între necesarul forţei de muncă în diferite sectoare ale vieţii sociale şi opţiunile elevilor pentru anumite tipuri de studii şi grupuri de profesiuni.

Asigurarea unei concordanţe optime între personalitatea elevilor, cerinţele psihofiziologice ale profesiunilor şi cerinţele vieţii sociale este deziderateul major al orientării şcolare şi profesionale. Integrarea într-o structură unică a celor trei parametrii: *ce vrea* (preferinţe, aspiraţii, dorinţe), *ce poate* (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi) şi *ce trebuie să facă* elevul (cerinţele vieţii sociale) asigură realizarea unor decizii şcolare şi profesionale realiste (vezi figura 15.1).

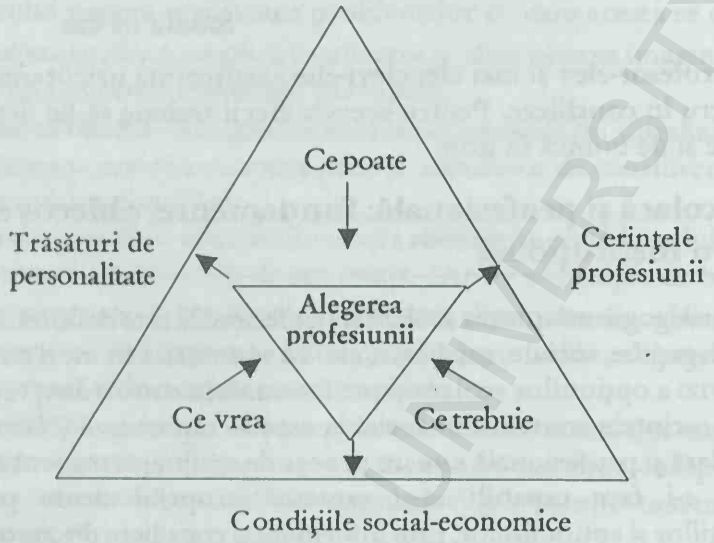


Figura 15.1. Parametrii orientării şcolare şi profesionale (după Salade, D. , 1995)

În literatura psihopedagogică, pentru a desemna demersul de orientare şcolară şi profesională se utilizează mai mulţi termeni, dar cei mai des utilizaţi sunt „educaţie vocaţională" şi „educaţie pentru carieră". Este relevantă o analiză a evoluţiei semnificaţiilor pe care le au termenii de specialitate. Astfel, domeniul „orientare profesională" (engl. vocational guidance), care se focalizează pe informare şi sfătuire, este tot mai mult înlocuit de consiliere, în care „accentul nu cade pe diagnoza situaţiei elevului şi recomandarea unor ocupaţii potrivite, ci pe ajutorul dat elevilor pentru a face faţă problemelor legate de orientarea carierei, articularea percepţiei despre sine cu percepţia despre opţiunile deschise pentru el şi pe analiza lor înainte de a lua decizii" (Watts, 1993, după Jigău, M., 2001).

Un program de educaţie pentru carieră cuprinde mai multe componente care vizează dezvoltarea tinerilor pentru un management propriu al carierei. Organizaţia pentru Educaţie şi Orientare a Carierei sugerează introducerea următoarelor componente ca parte integrantă a unui program actualizat de educaţie pentru carieră:

- autoconştientizarea - facilitarea dezvoltării personale şi a conştiinţei de sine;
- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii – a ajuta elevii să rezolve probleme şi să ia decizii;
- educarea flexibilităţii - oferirea de experienţe complexe şi variate, conştientizarea necesităţii de schimbare ca modalitate de a face faţă tranziţiilor (în special dinspre şcoală spre profesie);
- conştientizarea oportunităţilor - dobândirea capacităţii de cercetare activă, procesare critică şi utilizare a informaţiei.

Rezultă astfel diferenţa dintre educaţia profesională (legată de achiziţia de cunoştinţe şi deprinderi despre un anumit loc de muncă, o ocupaţie sau un grup de ocupaţii) şi educaţia pentru carieră (prin care se corelează şi întrepătrund mai multe domenii: autocunoaştere, conştientizarea şanselor, învăţarea şi asumarea deciziei, etc.).

În perspectiva tradiţională se considera că prima parte a vieţii individului (până la 20-25 ani) este destinată achiziţiilor cognitive şi abia următoarea perioadă (35-40 ani) însemna integrarea pe piaţa muncii şi perfecţionarea profesională. În replică, perspectiva modernă întăreşte rolul şcolii în pregătirea tinerilor pentru viaţa activ-productivă, atât sub aspectul cunoştinţelor şi abilităţilor transferabile, cât şi psihologic, pentru asimilarea noilor tendinţe în calificarea forţei de muncă, în adaptarea la dinamica profesiilor.

Începând cu perioada adolescenţei putem vorbi despre o identitate vocaţională, care combină aspecte legate de cunoaşterea propriilor interese, valori, abilităţi şi competenţe cu preferinţa pentru un anumit tip de activităţi. Astfel, în dezvoltarea identităţii vocaţionale pot fi identificate mai multe etape:

- *perioada fanteziei* (3-10 ani) – copilul se identifică în planul intereselor vocaţionale cu diverse persoane semnificative din mediul familial sau şcolar şi imită comportamentul acestora în cadrul jocurilor (spre exemplu, se joacă de-a doctorul, de-a pilotul, etc.);
- *perioada tatonărilor* (11-17 ani) - interesele copiilor devin tot mai diferenţiate, se experimentează mai multe tipuri de activităţi. Alegerile vocaţionale au un caracter vag şi tranzitoriu, putând fi abandonate relativ uşor;
- *perioada realismului* (18-25 ani) - se delimitează un traseu educaţional şi profesional, ceea ce determină luarea unor decizii mult mai pragmatice.

Orientarea şcolară şi profesională este rezultatul acţiunii mai multor **factori**, care trebuie să colaboreze între ei: şcoala, familia, mass-media, organizaţiile nonguvernamentale, elevii, unităţi economice, etc. În măsura în care toţi aceşti factori au o conduită reciproc suportivă, oferind un climat de viaţă favorabil creşterii emoţionale şi învăţării temeinice, orientarea şcolară şi profesională se poate realiza cu succes. Aceasta este o activitate cu caracter permanent, deoarece se constituie ca subsistem educativ şi este determinată de dinamica profesiunilor şi de modificările ce apar în structura persoanei.

Orientarea şcolară şi profesională se întemeiază pe **patru acţiuni fundamentale** (Tomşa, Gh., 1999): cunoaşterea personalităţii elevilor, educarea elevilor în vederea alegerii carierei, cunoaşterea reţelei şcolare şi a lumii profesiunilor, consilierea şi îndrumarea efectivă a elevilor.

Cunoaşterea personalităţii elevilor este o activitate complexă, care constă în culegerea de date despre elevi din diverse medii (familie, şcoală, grupuri de prieteni, etc.), prin utilizarea unor metode specifice de cunoaştere a personalităţii (observarea sistematică a comportamentului elevilor, analiza produselor activităţii şcolare şi extraşcolare ale acestora, convorbirea, chestionarele sau inventarele de interese, teste de aptitudini, etc.). Această activitate se realizează de către profesorul-consilier, profesorul diriginte şi chiar de către fiecare profesor, în cadrul lecţiilor, activităţilor practice sau al altor activităţi şcolare şi extraşcolare. Se culeg date despre: capacităţile intelectuale ale elevilor, despre nivelul lor de cunoştinţe, despre interese şi aptitudini, preferinţe şi aspiraţii, atitudini şi posibilităţi de dezvoltare.

Educarea elevilor în vederea alegerii carierei presupune însuşirea unui ansamblu de cunoştinţe cu privire la diversele domenii ale realităţii, formarea de deprinderi, abilităţi, dezvoltarea aptitudinilor generale şi speciale, formarea unei atitudini pozitive faţă de muncă, educarea preferinţelor şi aspiraţiilor, dezvoltarea idealului profesional, formarea unor trăsături volitiv-caracteriale pozitive. Ca modalităţi de realizare a acestei acţiuni reţinem: conţinutul diferitelor discipline de învăţământ, lecţiile şi activităţile practice, activităţi în cercuri tehnice, ştiinţifice, artistice, activitatea individuală cu elevii, etc.

Cunoaşterea reţelei şcolare şi a lumii profesiunilor presupune informarea elevilor cu privire la tipurile şi profilurile de studii pe care le pot urma, la posibilităţile şi formele de calificare profesională, la lumea profesiunilor, la perspectivele dezvoltării social-economice şi oferta socială de muncă în diverse sectoare de activitate.

Dintre modalităţile şi mijloacele de informare a elevilor în acest sens, menţionăm: lecţii, conferinţe, cursuri, consultaţii, întâlniri cu specialişti din diferite domenii de activitate, vizite în instituţii şi unităţi productive, stagii de practică, expoziţii, filme, emisiuni speciale de radio şi televiziune, studiul monografiilor profesionale, buletine de informare, articole, etc. Rolul de informare şcolară şi profesională a elevilor revine profesorului consilier, profesorului diriginte, şi implicit tuturor cadrelor didactice.

Consilierea şi îndrumarea efectivă a elevului presupune acordarea uni sfat de orientare cu caracter facultativ, constând în informaţii şi recomandări cu privire la profilul de studii şi activitatea profesională în care elevul are cele mai mari şanse de dezvoltare şi afirmare. În urma discuţiilor purtate cu profesorii, familia sau alţi factori, elevul se va decide. Alegerea trebuie să-i aparţină. Această fază marchează saltul de la orientare la autoorientare, de la cunoaştere la autocunoaştere. Nu trebuie să uităm că elevul este cel care îşi croieşte un traseu şcolar şi profesional, iar şcoala, familia şi ceilalţi factori sunt coparticipanţi în acest demers complex.

În procesul orientării şcolare şi profesionale pot să apară şi erori. Iată câteva dintre acestea: cunoaşterea superficială a universului interior, atitudini deformate asupra unor profesiuni, supra/subaprecierea lor, discordanţe între capacităţile elevilor şi cerinţele profesiunilor, între aspiraţii profesionale şi necesarul forţei de muncă, eliminarea contribuţiei elevului în actul decizional privind şcoala şi profesia sub imperiul presiunilor venite de la cei din jur sau interesul scăzut al unor cadre didactice faţă de orientarea elevilor. Pentru a evita apariţia unor situaţii critice de felul celor menţionate anterior trebuie să privim orientarea şcolară şi profesională a elevilor ca o problemă deschisă, permanent supusă unor noi discuţii.

Activitatea de Orientare Şcolară şi Profesională (OŞP) nu este de dată recentă în ţara noastră. Preocupări pentru oferirea unei asistenţe specializate în domeniul interacţiunilor complexe om – învăţare, muncă, timp liber, familie, etc. au existat în România chiar din perioada interbelică, sub diferite forme şi la anumiţi parametri, în condiţiile social-economice respective. Au existat însă şi perioade când această activitate a fost drastic limitată şi, uneori, ignorată sau desconsiderată. Momentul de faţă este deosebit de important în recâştigarea prestigiului şcolii ca partener al elevului în drumul construcţiei sale identitare.

Cadrul juridic actual de organizare şi desfăşurare a activităţii de consiliere psihopedagogică, şi implicit de orientare şcolară şi profesională, este dat de înfiinţarea după 1989 a *Centrelor de Asistenţă Psihopedagogică (CAPP)* la nivelul fiecărui judeţ şi al municipiului Bucureşti. Aceste centre oferă servicii de asistenţă psihopedagogică pentru cadre didactice, elevi şi părinţi şi coordonează activitatea Cabinetelor de Asistenţă Psihopedagogică Şcolare şi Interşcolare.

Centrele de Asistenţă Psihopedagogică sunt unităţi conexe ale învăţământului preuniversitar, care desfăşoară o activitate de specialitate, prin îndrumarea metodologică a Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului şi a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, prin coordonarea organizatorică a Inspectoratelor şcolare şi prin orientarea funcţională a Caselor Corpului Didactic din fiecare judeţ şi din municipiul Bucureşti. Principalele obiectivele vizate de activitatea din Centrele de Asistenţă Psihopedagogică sunt: consilierea elevilor, părinţilor şi cadrelor didactice în probleme de orientare şcolară şi profesională; organizarea acţiunilor de cunoaştere psihopedagogică a elevilor în condiţii de laborator; consilierea psihopedagogică a cadrelor didactice.

Activitatea de orientare şcolară şi profesională a început să fie susţinută şi de organisme exterioare şcolii, precum: Asociaţia Naţională de Orientare Şcolară şi Profesională (ANOSP), Centrele de Informare şi Orientare (CIO) din universităţi, Agenţiile Judeţene de Ocupare şi Formare Profesională (AJOFP), Birourile pentru Tineret (Infotin); etc. Pentru realizarea unei colaborări optime între factorii implicaţi în formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului şi adolescentului se impune crearea unui parteneriat real în domeniul consilierii şi orientării şcolare şi profesionale.

Procesul de orientare şcolară şi profesională corect şi bine realizat, asigură integrarea indivizilor cu randament sporit în activitatea social-utilă şi conduce la evitarea situaţiilor de reorientare, cu consecinţe sociale şi individuale multiple.

Rezumat

Consilierea psihopedagogică sau educaţională a devenit o componentă esenţială a procesului de învăţământ românesc. În şcoală se realizează prin intermediul disciplinei *Consiliere şi orientare* şi oferă cadrul formal în care profesorul-consilier desfăşoară activităţi cu elevii.

Prin intermediul consilierii se încearcă prevenirea situaţiilor de criză personală sau educaţională, urmărindu-se în acelaşi timp dezvoltarea personală, educaţională şi socială a elevilor. Consilierea educaţională solicită din partea profesorului o serie de atitudini şi abilităţi, absolut necesare pentru a putea răspunde nevoilor elevilor.

Orientarea şcolară şi profesională a dobândit un nou cadru instituţional şi dezvoltă noi metodologii pentru o mai bună inserţie în social a elevilor, potrivit potenţialului lor biopsihic. Rolul orientării şcolare şi profesionale este de a-i ajuta pe elevi să-şi aleagă studiile şi profesia în funcţie de capacităţile lor cognitive, afective şi psihomotorii, dar şi de cerinţele obiective ale societăţii, de nevoile de forţă de muncă în diversele sectoare ale vieţii sociale. Orientarea şcolară şi profesională este rezultatul acţiunii mai multor factori, care trebuie să colaboreze între ei: şcoala, familia, mass-media, organizaţiile nonguvernamentale, elevii, unităţi economice, etc. Orientarea şcolară şi profesională se întemeiază pe patru acţiuni fundamentale (Tomşa, Gh., 1999): cunoaşterea personalităţii elevilor, educarea elevilor în vederea alegerii carierei, cunoaşterea reţelei şcolare şi a lumii profesiunilor, consilierea şi îndrumarea efectivă a elevului.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Construiţi o definiţie a procesului de consiliere educaţională, ţinând cont de notele sale caracteristice şi de tipologia elementelor componente.
2. Inventariaţi atitudinile şi abilităţile implicate în activitatea de consiliere şi argumentaţi necesitatea acestora.
3. Realizaţi o organigramă a instituţiilor abilitate să desfăşoare activităţi de consiliere, existente în localitatea în care vă desfăşuraţi activitatea.
4. Sunteţi profesor-diriginte/profesor-consilier şi un elev îşi exprimă dorinţa de a urma un liceu/facultate, dar nu se poate decide. Nu ştie ce i se potriveşte. Cum procedaţi pentru a-l ajuta? Schiţaţi un posibil plan de intervenţie.
5. Ce erori (dificultăţi) pot să apară în procesul consilierii?
6. Cum înţelegeţi să contribuiţi la realizarea orientării şcolare şi profesionale a elevilor dumneavoastră? Analizaţi-vă contribuţia în raport cu cele patru acţiuni fundamentale pe care se întemeiază orientarea şcolară şi profesională.

Bibliografie

1. Băban, A. (coord.), (2001), *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere.* Editura Risoprint, Cluj-Napoca
2. Butnaru, Dan ş.a. (1999), *Consiliere şi orientare şcolară*, Editura „Spiru Haret", Iaşi
3. Jigău, M., (2001), *Consilierea carierei*, Editura Sigma, Bucureşti
4. Ivey, A., Gluckstern, N., Bradford Ivey, M., (1999), *Abilităţile consilierului – abordare din perspectiva microconsilierii*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca
5. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti
6. Salade D., (1995), *Educaţie şi personalitate*, Editura Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca
7. Tomşa, Gh., (1999), *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de editură şi presă „Viaţa românească", Bucureşti
8. *** Centrul de Orientare Şcolară şi Profesională – FIMAN, 1997, Bucureşti
9. *** COR (Clasificarea Ocupaţiilor din România), 1995, Editura Tehnică, Bucureşti

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 16

DIMENSIUNILE CREATIVITĂȚII. CULTIVAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVI

Obiective:
Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptul de creativitate;
- să explice etapele procesului creator;
- să prezinte nivelurile creativităţii;
- să evidenţieze factorii cognitivi şi noncognitivi care influenţează creativitatea;
- să exemplifice metode şi tehnici de depistare a capacităţilor creative la elevi;
- să delimiteze atributele predării şi învăţării creative;
- să ilustreze prin exemple din practica didactică modalităţi de abordare creativă a predării disciplinei de specialitate;
- să prezinte modalităţi de stimulare a conduitei creative la elevi.

Conţinut:

16.1. Delimitări conceptuale în studiul creativităţii. Creativitatea ca proces şi produs. Personalitatea creatoare
16.2. Natura şi structura actului creator: etape, tipuri, mecanisme, structură factorială
16.3. Metode şi tehnici de depistare a capacităţilor creative la elevi
16.4. Predare creativă-învăţare creativă
16.5. Modalităţi de stimulare a conduitei creative la elevi

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: creativitate, predare creativă, învăţare creativă, brainstorming, sinectica

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

16.1. Delimitări conceptuale în studiul creativităţii. Creativitatea ca proces şi produs. Personalitatea creatoare

Creativitatea reprezintă un fenomen deosebit de complex, fiind expresia organizării optime a unor factori de personalitate diferiţi. Mult timp s-a considerat că actul creaţiei este o caracteristică a unui număr restrâns de persoane (inventatori, genii, etc.). Creativitatea se dovedeşte a fi însă o trăsătură general-umană, toţi oamenii fiind creativi, într-o măsură mai mare sau mai mică. Astfel, când rezolvăm o problemă într-o manieră inedită, când găsim o utilitate unui obiect banal sau când inventăm ceva, este implicată creativitatea. Desigur că la nivelul produselor creativităţii putem vorbi de diferenţe cantitative şi calitative substanţiale între creaţia genială şi cea cotidiană. Progresul culturii şi civilizaţiei depinde în mod fundamental de procesul creator.

Termenul de creativitate ("creativity") a fost introdus de psihologul american G.W. Allport, în 1937 şi s-a impus, mai apoi, în literatura de specialitate prin numeroasele studii şi lucrări care i-au fost consacrate. În ceea ce priveşte o definiţie a conceptului de creativitate, nu există un consens în această privinţă, datorită complexităţii extraordinare a acestui fenomen şi a diversităţii domeniilor în care se realizează creaţia. Prezentăm câteva accepţiuni ale conceptului de creativitate în viziunea unor autori:

- Creativitatea este o modalitate integrativă a personalităţii umane care exprimă ansamblul de calităţi ce duc la generarea noului, la originalitate (G. Allport);
- Creativitatea reprezintă un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile generează produse noi şi de valoare pentru societate (Al. Roşca);
- Creativitatea este facultatea de a introduce în lume un lucru oarecare nou (J. Moreno);
- Creativitatea este forma superioară de manifestare comportamentală a personalităţii creatoare, prin care se produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social (A. Stoica);
- Creativitatea este o formaţiune hipercomplexă de personalitate şi de grup generatoare de valori (M. Roco).

Termenul de creativitate este utilizat cu referire la trei aspecte:

- **creativitatea ca proces** - această abordare evidenţiază etapele actului de creaţie, prin care se elaborează un produs (operă literară, ştiinţifică, de artă, o inovaţie tehnică, un aparat, etc.);
- **creativitatea ca produs** - are în vedere calitatea şi valoarea produsului obţinut în urma procesului de creaţie. Un produs este creativ dacă este original, nou, adică nu este o simplă reproducere a unor produse anterioare, ci implică combinaţii inedite între elemente, conexiuni noi între acestea. Un produs creativ devine şi valoros dacă prin el se rezolvă o problemă, dacă sporeşte adaptabilitatea la mediu a creatorului sau grupului său sau dacă schimbă condiţiile existenţei acestuia (Radu, I., 1991, coord.);
- **creativitatea ca expresie a personalităţii (personalitatea creatoare)** – se referă la capacitatea complexă a omului care face posibilă opera creatoare. Printre trăsăturile personalităţii creatoare se remarcă: inteligenţa, aptitudinile speciale, imaginaţia creatoare, motivaţia superioară, pasiunea pentru muncă, nonconformismul, receptivitatea faţă de nou, etc.

16.2. Natura şi structura actului creator: etape, tipuri, mecanisme, structură factorială

Actul sau procesul creator presupune o anumită stadialitate. G. Wallas (1926) a propus o paradigmă, conform căreia actul creaţiei ştiinţifice cuprinde patru faze sau etape:

- **etapa de preparare** - presupune sesizarea şi formularea problemei, colectarea şi analiza informaţiilor referitoare la aceasta, testarea diferitelor ipoteze rezolutive, consemnarea observaţiilor, etc.
- **etapa de incubaţia** – este o stare de aşteptare, aprent pasivă, când se revine inconştient asupra problemei, după ce eforturile conştiente de rezolvare a acesteia au eşuat.
- **etapa de iluminare** – marchează apariţia spontană a soluţiei aşteptate. Acest moment se bazează pe etapele anterioare de acumulare a informaţiilor şi de căutare a soluţiei. Se mai numeşte inspiraţie (în creaţia artistică) sau intuiţie (în creaţia ştiinţifică). Soluţia poate surveni într-un moment de relaxare sau chiar în timpul somnului. Iluminarea nu se produce întotdeauna sub această formă spectaculoasă, ci adeseori are loc treptat, ajutându-l pe creator să progreseze puţin câte puţin până la deplina rezolvare a problemei.
- **etapa de verificare** – presupune testarea şi materializarea ideii, a soluţiei într-un produs (problemă, teorie, aparat, operă literară sau artistică). Este etapa când se elimină erorile, se revizuieşte creaţia, se fac retuşuri.

Procesul creaţiei este foarte dinamic. Etapele prezentate sunt relative. Astfel, la oamenii de geniu o intuiţie poate să devină punctul de plecare al întregului proces de creaţie, în timp ce la alţii iluminarea apare în urma unei intense pregătiri.

Modalităţile de realizare a unui produs nou sunt variate, purtând amprenta personalităţii fiecărei persoane şi a condiţiilor concrete în care se desfăşoară actul de creaţie. Astfel, creaţia poate urma şi alte traiectorii (Radu. I., 1991), cum ar fi: descoperirea prin şansă sau perspicacitate a unor rezultate care nu au fost căutate (cazul lui Fleming, care a descoperit penicilina observând mucegaiul de pe mediul de cultură), metoda încercării şi a erorii, apariţia întâplătoare a unei asociaţii, utilizarea strategiilor euristice, etc.

În literatura domeniului s-au identificat mai multe niveluri (tipuri) ale creativităţii:

- **creativitatea expresivă** – se manifestă mai ales în desenele copiilor; nu apar preocupări legate de utilitate sau valoare.
- **creativitatea productivă** – se referă la crearea de obiecte materiale sau ideale în condiţii obişnuite; produsele pot să nu fie diferite de ale celorlalţi oameni.
- **creativitatea inventivă** – se caracterizează prin invenţie şi descoperire; este proprie oamenilor care pot să aducă perfecţionări, îmbunătăţiri unei lucrări.
- **creativitatea inovatoare** – este specifică unui număr mai mic de persoane (elite) şi presupune crearea unor opere caracterizate prin originalitate şi valoare socială.
- **creativitatea emergentă** – este proprie omului de geniu, care revoluţionează un domeniu sau a cărui operă dăinuie timp de secole (de exemplu, Einstein în fizică, Beethoven în muzică).

Creativitatea presupune interacţiunea specifică dintre **factorii cognitivi şi noncognitivi** ai psihicului, care are drept rezultat generarea de idei şi produse caracterizate prin noutate, originalitate şi valoare socială. Dintre factorii cognitivi cu rol semnificativ în dezvoltarea creativităţii se remarcă: inteligenţa, gândirea, imaginaţia şi memoria.

Inteligenţa, ca aptitudine generală care contribuie la adaptarea individului în situaţii noi, este o condiţie importantă pentru creativitate. Mult timp s-a crezut că exprimarea creativităţii depinde de un nivel deosebit de ridicat al inteligenţei. Trebuie spus, că relaţia dintre inteligenţă şi creativitate este liniară până la un punct (un coeficient de inteligenţă de aproximativ 120), dincolo de care un coeficient de inteligenţă mai ridicat nu garantează o creştere concomitentă a creativităţii. Un nivel ridicat de inteligenţă poate coincide cu modeste posibilităţi creatoare. Prin urmare, creativitatea presupune un nivel de inteligenţă cel puţin mijlociu.

La rândul lor, aptitudinile speciale (muzicale, tehnice, pedagogice, matematice, sportive, etc.) facilitează efectuarea activităţii creatoare în domeniul în care se manifestă. Aptitudinile speciale mijlocesc eficienţa activităţii într-un anumit domeniu, potenţează obţinerea unor

performanţe superioare şi asigură suportul operaţional pentru conduita creativă. De regulă, abordarea creativă a oricărei activităţi profesionale sau sociale necesită îmbinarea de aptitudini generale şi speciale.

J.P. Guilford, care a elaborat modelul tridimensional al intelectului, pune la baza creativităţii **gândirea divergentă**, definită ca abilitatea de a produce în mod neuzual şi neconvenţional soluţii inedite pentru rezolvarea unei anumite probleme. Gândirea divergentă se distinge de gândirea convergentă, algoritmică, care presupune utilizarea datelor problemei pentru a obţine răspunsul corect, pe calea cea mai scurtă şi mai obişnuită. Gândirea divergentă reuneşte mai multe caracteristici, cum ar fi:

- *fluiditatea* - se referă la abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri la o problemă dată, la capacitatea de a efectua cu uşurinţă asociaţii noi şi originale între idei, imagini, situaţii, etc.;
- *flexibilitatea* - vizează capacitatea de restructurare, de redirecţionare promptă a cursului gândirii, dacă situaţia o cere;
- *originalitatea* - reprezintă aptitudinea subiectului de a oferi răspunsuri sau soluţii rare, neuzuale la problemele ridicate;
- *sensibilitatea* - capacitatea de a sesiza probleme.

În actul creaţiei gândirea divergentă interacţionează cu **imaginaţia**, în special cu cea creatoare, care presupune elaborarea de imagini şi proiecte noi. T. Creţu (1995) consideră că rolul deosebit de important al imaginaţiei în creativitate decurge din trăsăturile ei centrale, şi anume: imaginaţia prelucrează un material cognitiv divers (imagini, idei, etc.); valorifică toate combinările care apar în sfera subconştientului şi inconştientului, amplificând potenţialităţile creatoare; imaginaţia este susţinută de procesele afectiv-motivaţionale, ceea ce asigură o implicare deosebită a personalităţii, care sporeşte originalitatea rezultatului.

O contribuţie importantă la dezvoltarea creativităţii o are şi **memoria**, prin faptul că pune la dispoziţia persoanei informaţiile întipărite şi păstrate în structurile ei. Apariţia ideilor noi se bazează pe informaţiile acumulate în prealabil. Volumul, ca şi varietatea informaţiilor sporesc posibilităţile de creaţie.

Capacităţile intelectuale sunt condiţii necesare, dar nu şi suficiente pentru actul creator. Există o serie de factori noncognitivi (motivaţionali, atitudinali sau volitivi) implicaţi în declanşarea, direcţionarea, susţinerea şi finalizarea activităţii creatoare. Este vorba în primul rând de **motivaţie**, în special de cea intrinsecă. Curiozitatea, pasiunea pentru cunoaştere, dorinţa de a descoperi ceva nou sunt mobiluri energizante pentru actul creator. Comportamentul creator este susţinut apoi de o serie de trăsături de **caracter**, cum ar fi: încrederea în forţele proprii, curajul în asumarea riscurilor, perseverenţa în căutarea soluţiilor, conştiinciozitatea. Dintre **atitudinile** favorabile creaţiei, menţionăm: respingerea rutinei, a conformismului, a stării de suficienţă, deschiderea spre nou, cutezanţa în adoptarea de noi scopuri, simţul valorii, respectul faţă de originalitate, etc.

16.3. Metode şi tehnici de depistare a capacităţilor creative la elevi

Exigenţele vieţii contemporane şi nevoia de a face faţă problemelor complexe şi schimbărilor din diferite sectoare de activitate au transformat problema creativităţii într-o prioritate. Se apreciază că depistarea şi stimularea creativităţii la toate vârstele, mai cu seamă la vârstele copilăriei şi adolescenţei, este un obiectiv general al educaţiei (Macavei, E., 2001).

Manifestările creative ale elevilor pot fi depistate în familie, grădiniţă, şcoală, etc. În cele ce urmează ne vom referi la modalităţile pe care le are la îndemână şcoala pentru identificarea comportamentului creativ al elevilor.

Observaţia realizată de profesori poate semnala preocupările elevilor, nivelul de inteligenţă, curiozitatea epistemică, modul de a gândi şi acţiona în spirit nonconformist, inovator.

Convorbirea cu elevii permite obţinerea unor informaţii legate de motivaţia actului creator, de intenţiile sau proiectele elevilor în această direcţie.

Dovezi concrete ale actului creator se pot obţine prin **analiza produselor activităţii şcolare şi extraşcolare** ale elevilor. Se are în vedere cunoaşterea randamentului şcolar al elevilor, cu precauţia că acesta nu reflectă fidel nivelul de creativitate al acestora, mai ales în condiţiile în care se apreciază performanţa reproducerii cunoştinţelor, şi nu atât originalitatea şi noutatea ideilor sau produselor obţinute în urma unei activităţi de învăţare. Mari creatori (I. Newton, Ch. Darwin, Gh. Ţiţeica şi alţii) au avut rezultate şcolare mediocre sau chiar foarte slabe. În contextul predării-învăţării diferitelor discipline de învăţământ se pot însă identifica produse ale activităţii elevilor (creaţii literare, artistice, plastice, tehnice, etc.) care permit depistarea capacităţilor de creaţie. De asemenea, importante sunt şi realizările elevilor la concursuri şi olimpiade şcolare, la cercurile ştiinţifice, tehnice sau artistice.

O altă metodă de depistare a creativităţii o constituie **chestionarul**, care presupune o suită de întrebări adresate elevilor despre comportamentul creativ al lor sau al colegilor. Analiza răspunsurilor scrise oferă indicii suplimentare despre aptitudinile creatoare, despre nivelul de apreciere sau autoapreciere, despre motivaţii, intenţii, etc.

Studiul de caz este o metodă utilizată pentru analiza personalităţii creatoare, a genezei şi evoluţiei actului creator. Se poate apela la interviuri, la studii genealogice, la analiza mediului familial, şcolar sau profesional al personalităţii creatoare luate în studiu.

Testele reprezintă un instrument de identificare şi măsurare a creativităţii, utilizat cu precădere de către psihologi. Testele de creativitate estimează factori intelectuali, cum ar fi: fluenţa ideilor, flexibilitatea gândirii, originalitatea, imaginaţia creatoare. Probele sunt verbale şi nonverbale. După aplicarea testelor se calculează scorurile pentru factorii vizaţi şi se interpretează prin raportare la un etalon.

Apreciem că depistarea potenţialului creativ al elevilor constituie o primă etapă a procesului de educare a creativităţii. Pentru ca potenţialul creativ al elevilor să se exprime în activitatea şcolară sau extraşcolară este nevoie de un mediu favorabil în acest sens. M. Ionescu (2000) apreciază că şcoala reprezintă principalul factor care poate contribui la valorificarea creativităţii potenţiale a elevilor, la stimularea înclinaţiilor lor creative.

Pentru depistarea capacităţilor creative ale elevilor este foarte important ca profesorii să cunoască trăsăturile comportamentului creator (care se referă la inteligenţă generală, aptitudini speciale, gândire divergentă, curiozitate ştiinţifică, imaginaţie creatoare, spirit de observaţie, curiozitate epistemică, atitudini interogative faţă de cunoaştere, nonconformism în idei, spirit critic, îndrăzneala, etc.) şi să fie preocupaţi de acest aspect. Din această perspectivă devine deosebit de importantă reconsiderarea activităţii de predare şi învăţare prin prisma creativităţii, ceea ce înseamnă trecerea de la o predare rutinieră la una creativă, de la o învăţare reproductivă la una productivă.

16.4. Predare creativă-învăţare creativă

Predarea creativă şi respectiv, învăţarea creativă reprezintă atribute ale învăţământului modern. Nu de puţine ori însă în şcoală se inhibă activităţile creatoare ale elevilor prin cultivarea unui comportament stereotip. Elevii creativi sunt adeseori percepuţi ca nedisciplinaţi, nonconformişti sau prea îndrăzneţi. Pentru ca profesorii să poată educa elevii în spiritul creativităţii, este necesar ca ei înşişi să fie creativi. M. Ionescu (2000) consideră că profesorul îşi exprimă creativitatea la nivelul: proiectării, organizării şi conducerii activităţilor instructiv-educative, desfăşurării procesului de evaluare a randamentului şcolar al elevilor, reglării demersurilor didactice proprii pe baza informaţiilor obţinute prin feed-back, realizării de cercetări ştiinţifice teoretice şi practic-aplicative în domeniul specialităţii sale şi în cel al psihopedagogiei.

Creativitatea profesorului şi atitudinea acestuia faţă de fenomenul creativ devin evidente în activitatea de predare la clasă. Predarea, ca proces creativ presupune ca profesorul să medieze între elev şi lumea care îl înconjoară şi nu să fie doar sursa directă a furnizării de informaţie. Abordarea creativă a predării nu este facilă, dar implică efecte formative incontestabile.

Conştienţi fiind de faptul că nu putem vorbi de un model al **predării creative**, ci mai degrabă de multiplicitatea acestora, oferim câteva direcţii şi sugestii metodologice care trebuie avute în vedere atunci când predarea se realizează din perspectiva educării creativităţii la elevi:

- promovarea unor relaţii de colaborare cu elevii şi asigurarea unui climat permisiv, destins, favorabil unei bune conlucrări;
- promovarea unui învăţământ euristic, prin recurgerea la metode ca: problematizarea, învăţarea prin descoperire şi prin cercetare, etc.;
- manifestarea interesului faţă de ideile şi activităţile elevilor;
- acceptarea şi încurajarea diversităţii de idei;
- menţinerea unui dialog autentic cu elevii, prin utilizarea întrebărilor de tipul: „De ce... ?", „Dar dacă...?", „Ce relaţii sunt între...?" şi prin încurajarea elevilor în a pune întrebări, în a căuta şi pune probleme, în a dialoga între ei;
- crearea ocaziilor pentru activităţi creative individuale sau de grup (de exemplu, la matematică, elevii pot imagina probleme cu mai multe soluţii, la geografie se pot practica călătoriile pe hartă, la literatură elevii pot continua o operă literară, pot compune poezii sau elabora eseuri, compuneri, etc.);
- aprecierea favorabilă a eforturilor şi acţiunilor creative ale elevilor;
- provocarea elevilor la căutare, investigare, prin paradoxuri aparente, sarcini de lucru inedite, incitante, neconvenţionale, etc.;
- încurajarea gândirii divergente şi a activităţii independente;
- stimularea curiozităţii, a spiritului de observaţie al elevilor;
- cultivarea curajului de a încerca, a perseverenţei, etc.

Principalele obstacole care stau în calea unei predări creative sunt: lacune în pregătirea de specialitate şi psihopedagogică a profesorului, conformismul, rutina, rigiditatea metodologică, critica prematură a ideilor, autoritarismul, impunerea propriilor puncte de vedere, promovarea exagerată a competiţiei, preocuparea excesivă pentru evaluarea elevilor, utilizarea unor „fraze ucigaşe" („asta nu se poate", „cine ştie răspunsul corect?", „nu avem timp pentru asta", etc.), absenţa condiţiilor materiale din şcoală, accentul pus în şcoală pe reproducerea informaţiei, supraîncărcarea şcolară, manuale dense, etc.

Torrance (1965) oferă câteva principii privind modul în care se pot încuraja comportamentele creative ale elevilor în clase. Iată care sunt acestea:

- *respectarea întrebărilor neuzuale ale elevilor* - elevii au nevoie să fie învăţaţi să pună întrebări, să le întoarcă pe toate feţele, să-şi asume rolul de investigatori; întrebările elevilor nu trebuie percepute ca o ameninţare la adresa profesorului, ci ca un aspect firesc şi dezirabil al activităţii didactice;
- *respectarea imaginaţiei şi a ideilor inedite* - utilizarea ideilor elevilor în clasă creşte entuziasmul şi interesul acestora, stimulează efortul;
- *sublinierea valorii ideilor emise de elevi* - aceştia pot fi încurajaţi să îşi noteze ideile proprii, ţinând anumite jurnale sau caiete de notiţe, să le comunice colegilor, multiplicându-le şi distribuindu-le clasei;
- *oferirea oportunităţilor de exprimare în absenţa unor evaluări imediate* - evaluarea este adeseori percepută ca o ameninţare, fapt care induce o atitudine defensivă şi inhibă creativitatea.

Predarea este eficientă şi creativă atunci când dă fiecărui elev posibilitatea de a fi inteligent, creativ. Aceasta înseamnă că în modul de organizare şi de transmitere a informaţiilor este necesar să se ţină seama de stilurile de învăţare ale elevilor şi de preferinţele lor cerebrale. Cercetările au relavat faptul că elevii învaţă în moduri diferite.

După Linksman (1999) există patru **stiluri de învăţat** principale: vizual, auditiv, tactil şi kinestezic. Astfel:

- **elevii vizuali** - învaţă văzând materiale tipărite sau grafice, privind în jurul lor, urmărind demonstraţii; au o memorie bună a textelor scrise sau a desenelor;
- **elevii auditivi** - învaţă cel mai bine prin ascultare şi conversaţie, vorbind, citind sau procesând gândurile cu glas tare; au memorie bună pentru dialog, muzică;
- **elevii tactili** - învaţă cel mai bine prin atingerea obiectelor, prin perceperea senzorială a materiei, prin percepţii fizice sau emoţionale; au memorie bună pentru evenimente legate de sentimente şi senzaţii fizice;
- **elevii kinestezici** - învaţă cel mai bine implicându-se activ în procesul de învăţare prin simulare, transpunere în rolurile altora, experimentare, explorare şi participare la activităţi din viaţa reală; au memorie bună pentru acţiuni şi mişcări.

Unii elevi pentru a învăţa folosesc două, trei sau chiar toate cele patru stiluri. Stilurile de învăţat reprezintă o combinaţie între predispoziţiile naturale şi deprinderile dobândite. Fiecărei categorii de stil de învăţat îi aparţin atât femei cât şi bărbaţi.

După ce folosim un anumit stil de învăţat pentru a prelua informaţiile, creierul le procesează şi le stochează într-una din emisferele cerebrale, fie în cea stângă, fie în cea dreaptă. Deşi toţi oamenii folosesc ambele emisfere cerebrale, mulţi procesează şi stochează informaţiile folosind preponderent una dintre emisfere, dezvoltând o **preferinţă emisferică cerebrală.**

Atunci când elevilor li se predă într-un mod care nu corespunde preferinţei emisferice cerebrale proprii, e posibil ca ei să aibă nevoie de mai mult timp pentru a învăţa şi chiar să aibă dificultăţi în învăţare. Preferinţa emisferică cerebrală nu constituie o opţiune conştientă, dar creştem şi evoluăm utilizând preponderent una dintre emisfere. Nici una dintre emisfere nu este superioară celeilalte. Acestea pur şi simplu, execută misiuni diferite, importante pentru viaţă. Una dintre diferenţele de procesare a datelor constă în faptul că emisfera cerebrală stângă procesează simboluri, sub forma literelor, cifrelor, cuvintelor şi ideilor abstracte, pe când emisfera dreaptă procesează informaţia senzorială, percepută prin intermediul simţurilor, fără cuvinte.

Emisfera stângă le permite oamenilor să deţină darul vorbirii. În absenţa ei, n-am fi capabili să vorbim despre experienţele noastre ori să le comunicăm altora. Emisfera cerebrală stângă realizează stocarea informaţiei secvenţial, pas-cu-pas. Ea absoarbe informaţiile în ordine liniară, succesiv, câte una pe rând. Preferinţa pentru emisfera stângă înseamnă înclinaţia pentru detalii, gust pentru dicţionare, vocabular, cuvinte, prezentarea logică a faptelor, relaţii de la cauză la efect, abordare raţională.

Emisfera dreaptă procesează informaţiile fără limbaj. Ea percepe senzaţiile vizuale, auditive, gustative, olfactive, tactile, de mişcare, muzica, sunetele vocii omeneşti, pe cele din natură. Emisfera cerebrală dreaptă stochează informaţiile global, simultan; ea vede tabloul general dintr-o dată. Întâmpină dificultăţi în receptarea informaţiilor pas cu pas, dacă nu capătă vederea de ansamblu. Preferinţa pentru emisfera dreaptă înseamnă gândire fără limbaj, abordare intuitivă, asociaţii de idei, sinteze, abordare globală a informaţiei, analogii, structuri, scheme, figuri.

Învăţarea este uşurată atunci când corelăm prezentarea de materiale noi cu preferinţa emisferică cerebrală personală. Spre exemplu, dacă un elev procesează informaţia în simboluri, aşa cum sunt cuvintele, va răspunde pozitiv la o predare prin cuvinte, prin limbaj. Dacă un alt elev procesează informaţia în imagini senzoriale, va răspunde pozitiv la o predare prin imagini şi experienţe senzoriale. Există elevi care pot stoca informaţii în ambele modalităţi. Ei se simt la fel de bine cu gândirea liniară, caracteristică emisferei stângi, cât şi cu cea globală, caracteristică emisferei drepte.

R. Linksman (1999) propune conceptul de **supralegătură**, ca o combinaţie între preferinţa pentru un stil de învăţat şi preferinţa emisferică cerebrală. Există 8 supralegături pentru învăţare: vizual emisferă stângă, vizual emisferă dreaptă, auditiv emisferă stângă, auditiv emisferă dreaptă, tactil emisferă stângă, tactil emisferă dreaptă, kinestezic emisferă stângă, kinestezic emisferă dreaptă. Autoarea citată susţine că atunci când învăţarea se produce prin intermediul supralegăturii personale, aceasta decurge în mod firesc, fără eforturi deosebite. Când însă procesul de învăţare se desfăşoară prin intermediul unei legături de învăţat care nu ne este la îndemână, un efort suplimentar devine necesar.

Cercetări recente arată că localizarea creativităţii nu este în emisfera dreaptă, aşa cum s-a considerat mult timp, ci depinde de ambele emisfere, mai bine zis de o cooperare între acestea. În procesul creaţiei sunt implicate deopotrivă analiza şi sinteza, cuvântul şi imaginea, cogniţia şi afectivitatea, planul concret şi cel abstract (Roco, M., 2001).

Predarea creativă pregăteşte şi încurajează învăţarea creativă. Predarea creativă vizează de altfel un antrenament intelectual şi motivaţional-atitudinal al elevului în raport cu conţinuturile abordate. **Învăţarea creativă** se defineşte prin faptul că elevii sunt implicaţi intelectual şi acţional în descoperirea cunoştinţelor, în generarea noului pe baza a ceea ce au învăţat. Învăţarea creativă se bazează pe căutare activă, pe explorare, problematizare, polemizare, pe punere şi rezolvare de probleme în manieră originală. Pentru ca elevii să ajungă la această formă superioară de învăţare, ei au nevoie de îndrumarea profesorului.

Din perspectiva elevilor, principalele obstacole în calea unei învăţări creative sunt: teama de a nu greşi, de a nu se face de râs, timiditatea, graba de a accepta prima idee, descurajarea, lipsa perseverenţei, pasivitatea, percepţia de sine devalorizantă (de genul, „Nu sunt o persoană creativă"), intoleranţa faţă de ideile colegilor, conformismul, etc.

La întrebarea: „Cum se poate gândi şi învăţa creativ?", P. Mureşan (1990) ne oferă câteva recomandări:

- emiterea a cât mai multor idei noi şi originale, identificarea cât mai multor relaţii, asocieri sau reprezentarea a cât mai multor sensuri (fluiditatea gândirii);
- înţelegerea şi regândirea informaţiilor din mai multe perspective;
- renunţarea la vechile scheme, modele sau strategii rezolutive şi experimentarea în permanenţă a altora noi (flexibilitatea gândirii);
- investigarea, problematizarea, experimentarea mintală a informaţiei prin punerea cât mai multor întrebări asupra lucrurilor;
- practicarea unei învăţări active, făcând ceva: scoaterea ideilor principale dintr-un text, elaborarea de scheme, de grafice, de referate, proiecte, aplicarea cunoştinţelor în practică, în rezolvarea de exerciţii şi probleme, etc.;
- practicarea unei învăţări anticipative (anticiparea cauzelor, efectelor, rezultatelor, consecinţelor, soluţiilor, evoluţiilor unui fenomen; învăţarea pentru viaţă şi nu doar pentru a face faţă la lecţii, la teze sau la examene).

Opusul învăţării creative este învăţarea reproductivă (de menţinere), caracterizată prin asimilarea de cunoştinţe sub presiunea lucrărilor de control, tezelor, examenelor, etc. Învăţarea reproductivă ne ajută să facem faţă schimbărilor previzibile, în timp ce învăţarea creativă dezvoltă capacitatea de a face faţă situaţiilor noi, imprevizibile.

Astăzi în şcoli se pune tot mai mult problema predării şi învăţării creative. Având în vedere că valoarea oricărui model sau tip al predării şi învăţării este validată şi probată prin superioritatea rezultatelor produse, se impune şi reconsiderarea evaluării din această perspectivă. Aceasta înseamnă o orientare a actului evaluativ spre determinarea şi încurajarea potenţialului creativ al elevilor. Diversificarea metodelor de evaluare, încurajarea autoevaluării şi interevaluării, accentuarea caracterului formativ al evaluării sunt câteva măsuri pe care le suportă activitatea de evaluare din perspectiva pedagogiei creativităţii.

16.5. Modalităţi de stimulare a conduitei creative la elevi

Prezenţa potenţialului creativ nu asigură şi manifestarea actului de creaţie. Pentru ca acesta să se producă sunt necesare modalităţi adecvate de stimulare a potenţialului creativ din partea mediului. Putem considera că fiecare elev posedă un potenţial creativ, susceptibil de a fi dezvoltat. În cele ce urmează prezentăm câteva modalităţi de exersare şi stimulare a conduitei creative la elevi.

Brainstorming-ul este o metodă de stimulare a creativităţii în grup. Etimologic, termenul provine din limba engleză („brain"= creier şi „storm"= furtună). În traducere liberă ar însemna furtună în creier sau asalt de idei. Esenţa acestei metode constă în separarea intenţionată a actului imaginaţiei de faza gândirii raţionale, critice. Astfel, evaluarea ideilor produse în urma unui efort imaginativ este una amânată. Metoda a fost creată de A. Osborn, în 1953 şi porneşte de la două principii fundamentale, şi anume: orice individ este capabil să producă idei şi cantitatea generează calitatea. Regulile brainstorming-ului sunt următoarele:

- *Daţi frâu liber imaginaţiei* - se încurajează exprimarea liberă a gândirii şi imaginaţiei, astfel încât sunt acceptate chiar şi cele mai extravagante idei;
- *Nu criticaţi ideile celorlalţi* - nimeni nu are voie să facă observaţii negative, să critice, să conteste ideile exprimate;
- *Produceţi cât mai multe idei* – cu cât sunt mai multe idei, cu atât sanşele de a găsi idei originale cresc;
- *Preluaţi ideile celorlalţi şi amelioraţi-le* – găsirea unor soluţii ingenioase presupune de multe ori corelarea unor elemente iniţial disparate.

Organizarea unui şedinţe de brainstorming presupune mai multe etape:

- *alcătuirea grupului* - din persoane capabile să-şi exprime ideile cu privire la o temă în legătură cu care se caută o soluţie; se recomandă ca între membrii grupului să nu existe antipatii sau raporturi de subordonare;
- *organizarea şedinţei* - presupune formularea clară a problemei care va fi dezbătută, anunţarea participanţilor în legătură cu data, tema, locul şedinţei, desemnarea unui conducător al şedinţei şi al unui secretar, care va consemna ideile exprimate de către participanţi, aşezarea participanţilor în cerc;
- *desfăşurarea propriu-zisă a şedinţei* – debutează cu precizarea de către conducătorul şedinţei a problemei sau a temei discutate, cu reamintirea celor patru reguli, şi cu inventarierea modurilor cunoscute în care a mai fost soluţionată problema, pentru a nu se face consum inutil de energie; urmează procesul de emitere a ideilor participanţilor şi de înregistrare a acestora de către secretar (acesta notează ideile şi nu numele celor care le-au emis); şedinţa poate dura între 30-90 minute;
- *evaluarea ideilor* - se face de către un grup sau comitet de evaluare, care inventariază a doua zi sau în zilele următoare ideile exprimate, le apreciază, le selectează pe cele care sunt utile; se întocmeşte o listă a ideilor acceptate, urmând ca acestea să fie implementate, utilizate în scopul rezolvării problemei.

Pentru reuşita unei şedinţe de brainstorming foarte important este conducătorul acesteia, care alege participanţii, conduce discuţiile, încurajează participarea tuturor, scoate grupul din impas, reorientează discuţiile spre scopul propus, organizează comitetul de evaluare şi informează grupul de creaţie despre modul în care au fost valorificate ideile propuse (Stoica, A., 1983). Brainstorming-ul se poate folosi şi în varianta individuală. Prin metoda brainstorming-ului se pot aborda probleme din cele mai diverse domenii. În şcoală această metodă se poate utiliza în predarea disciplinelor de învăţământ, în cadrul orelor de dirigenţie, de consiliere şi orientare.

Sinectica este o metodă concurentă brainstorming-ului, impusă în practica dezbaterilor de W. Gordon. Etimologic, sinectica provine din grecescul „syneticos", care înseamnă reunirea unor elemente fără legătură între ele. Se porneşte de la o problemă, pentru a cărei rezolvare se întruneşte un grup de lucru (5-7 membri). O şedinţă de sinectică presupune mai multe etape:

- *prezentarea problemei* de către conducătorul şedinţei;
- grupul transpune problema într-o formă accesibilă, operaţională (*transpunerea necunoscutului în familiar*);
- îndepărtarea aparentă de problemă, pentru a arunca asupra ei o privire cu totul inedită şi eliberată de prejudecăţi (*transformarea familiarului în necunoscut*);
- *revenirea la problema iniţială şi exprimarea soluţiei.*

Sinectica se mai numeşte metoda analogiilor, pentru că se sprijină pe acestea. În sinectică se folosesc mai multe tipuri de analogii (Stoica, A., 1983):

- *analogia directă* - se foloseşte atunci când pentru rezolvarea unei probleme ştiinţifice, se apelează la un domeniu cunoscut (de exemplu, analogia dintre anatomia urechii omului şi modul de funcţionare al telefonului, utilizată de A. Graham Bell).
- *analogia personală* - constă în identificarea participanţilor cu fenomenul sau obiectul în discuţie, prin exersarea calităţilor empatice („sunt o rază de lumină", „sunt clanţa de la uşă", etc.) şi analiza sentimentelor, gândurilor participanţilor;
- *analogia simbolică* – constă în recursul la o imagine-simbol ca substitut al unei situaţii problemă (de exemplu, şirurile lungi de atomi, care se rotesc în mişcări şerpuitoare şi sarpele care îşi muşcă coada l-au dus pe F. von Kekule la ideea că moleculele unor compuşi organici nu sunt structuri deschise, ci lanţuri închise).

Rezultatul unei şedinţe de sinectică (care durează 2-3 ore) este un concept, o soluţie, un mod nou de a privi lucrurile. Cercetările au arătat că întâlnirea specialiştilor din diferite domenii favorizează transferurile de concepte, teorii, modele, principii, astfel încât se găsesc mai multe soluţii, decât dacă aceleaşi persoane ar lucra separat.

Philips 6-6 a fost iniţiată de D. Philips, ca o variantă a brainstorming-ului. Permite organizarea unui grup, a unei clase în subgrupe eterogene (de şase participanţi) pentru a discuta pe o temă dată (şase minute). Etape acestei metode sunt:

- *prezentarea temei* de către animator;
- *discuţia în grupuri mici* (de câte şase membri) pe marginea temei - fiecare grup are un conducător (care asigură participarea tuturor la discuţii) şi un purtător de cuvânt, care mai apoi va prezenta ideile discutate;
- *prezentarea rapoartelor* de către purtătorii de cuvânt ai fiecărei grupe;
- *sinteza rapoartelor* - prin rezumarea ideilor de către animator sau prin dezbateri între purtătorii de cuvânt.

Metoda Philips 6-6 poate fi adaptată în funcţie de numărul de persoane.

Metoda 6-3-5 (brainwriting) se aplică după următoarea procedură:

- animatorul anunţă tema ce va fi abordată,
- se organizează grupuri de câte şase membrii;
- fiecare membru împarte o coală de hârtie în trei coloane, urmând să scrie trei idei pentru rezolvarea temei (câte una în fiecare coloană);
- foile se rotesc de la stânga la dreapta, astfel încât fiecare membru al grupului reia pe rând ideile scrise de colegi, le îmbunătăţeşte, le completează, le modifică sau îşi scrie părerea despre ele;
- când foile au trecut pe la toţi membrii, animatorul strânge toate foile şi iniţiază o discuţie pe marginea ideilor emise.

Metoda se numeşte 6-3-5 pentru că primele trei idei ale celor şase participanţi sunt prelucrate de alte cinci persoane, valorificând în acest mod experienţe şi puncte de vedere diferite. Această metodă se poate folosi în construirea colectivă a unor poveşti.

Discuţia panel constă în organizarea unei dezbateri pe marginea unei teme între 5-7 persoane, care constituie grupul panel. Dezbaterea este condusă de către un moderator. Persoanele invitate ca auditoriu primesc foi de hârtie pe care vor consemna întrebări, reacţii, atitudini în raport cu cele discutate în grupul panel, care vor fi semnalate grupului de discuţie de către moderator. La final acesta va realiza şi o sinteză a celor discutate.

În practica didactică profesorii pot utiliza diverse metode şi tehnici de dezvoltare a creativităţii individuale sau de grup. Pentru aceasta ei înşişi trebuie să fie creativi, să fie educaţi în acest sens.

S.M. Bădulescu (1998) apreciază că formarea formatorilor ca educatori ai creativităţii răspunde imperativului prezent de a preda şi învăţa într-o societate pluralistă. Autoarea pledează pentru o formare iniţială şi continuă a profesorilor în spiritul creativităţii. Îmbunătăţirea formării formatorilor este condiţia de bază pentru producerea schimbărilor în domeniul educaţional, iar formarea profesorilor ca educatori ai creativităţii este o direcţie ce merită promovată.

În final, vă propunem câteva **exerciţii creative** de grup sau individuale, preluate şi adaptate din literatura acestui domeniu (Stoica, A., Cosmovici, A., Roco, M., Chelcea. A.):

1. Daţi cât mai multe titluri unui tablou, imagini sau fotografii.
2. Scrieţi numele a cât mai multe obiecte rotunde.
3. La ce ar putea folosi o varză?
4. Scrieţi cât mai multe cuvinte care încep cu „b".
5. Pornind de la un cerc desenat adăugaţi elemente astfel încât să obţineţi desene cât mai interesante.
6. Ce ar fi dacă am putea zbura ca păsările?
7. Ce îmbunătăţiri se pot aduce bicicletei?
8. Concepeţi 3 fraze neconvenţionale pe care un profesor le-ar putea utiliza la clasă pentru a crea o atmosferă agreabilă.
9. Cum credeţi că va arăta viaţa pe pământ peste 200 de ani?
10. Alcătuiţi o povestire cu următoarele cuvinte: piele de focă, noapte, copilărie, căsătorie, cufăr de lemn.
11. Sugeraţi cel puţin cinci idei pentru a face mai agreabilă sala de clasă unde predaţi.
12. Formulaţi cât mai multe întrebări despre foc.
13. Găsiţi pentru un copil de 10 ani cât mai multe posibilităţi de a se amuza, într-o zi ploioasă şi friguroasă când nu poate ieşi afară.
14. Numiţi cinci invenţii utile, dar încă neinventate.
15. Cum aţi concepe o reclamă pentru pasta de dinţi?
16. Găsiţi metafore originale pentru următoarele subiecte: viaţă, curiozitate, calculator, fericire.
17. Compuneţi câteva versuri referitoare la cuvântul „prietenie".
18. Alcătuiţi cât mai multe propoziţii ale căror cuvinte să înceapă pe rând cu iniţialele: C...a...l...d. (Exemplu: Călin a lungit discuţia).

Rezumat

Creativitatea reprezintă un fenomen complex, o însuşire specifică omului prin care se obţin produse noi şi de valoare pentru societate. Termenul de creativitate este utilizat cu referire la trei aspecte: creativitatea ca proces, ca produs şi ca expresie a personalităţii. Procesul de creaţie presupune parcurgerea a patru etape: prepararea, incubaţia, iluminarea şi verificarea. În raport cu calitatea şi valoarea produselor create distingem mai multe tipuri ale creativităţii: expresivă, productivă, inventivă, inovatoare şi emergentă. La nivelul personalităţii, creativitatea presupune interacţiunea dintre factori cognitivi (inteligenţa, gândirea divergentă, imaginaţie, memorie, etc.) şi factori noncognitivi (motivaţii, atitudini, trăsături de caracter).

Un obiectiv important al procesului de învăţământ îl reprezintă educarea creativităţii. O primă etapă în acest sens o constituie depistarea capacităţilor creative ale elevilor, prin metode cum ar fi: observaţia, convorbirea, chestionarul, analiza produselor activităţii şcolare şi extraşcolare, testele psihologice. Promovarea unei predări şi învăţări creative constituie o cale fundamentală în vederea dezvoltării creativităţii elevilor. Brainstorming-ul, sinectica, Philips 6-6, metoda 6-3-5, discuţia panel reprezintă modalităţi de stimulare a creativităţii individuale şi de grup a elevilor. Pentru aceasta este necesar ca profesorii să fie ei înşişi persoane creative şi să fie formaţi ca educatori ai creativităţii.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Definiţi conceptul de creativitate.
2. Analizaţi cele trei ipostaze ale creativităţii: ca proces, ca produs şi ca expresie a personalităţii.
3. Prezentaţi etapele procesului creator.
4. Prezentaţi şi exemplificaţi nivelurile creativităţii.
5. Analizaţi factorii cognitivi şi noncognitivi care influenţează creativitatea.
6. Menţionaţi câteva metode prin care profesorii pot depista capacităţile creative ale elevilor.
7. Analizaţi-vă propria activitate de predare din perspectiva cerinţelor predării creative. Vă consideraţi un profesor creativ? Argumentaţi-vă răspunsul şi ilustraţi prin exemple din practica didactică modalităţi de abordare creativă a predării disciplinei de specialitate.
8. Analizaţi conceptul de învăţare creativă.
9. Prezentaţi metode de stimulare a creativităţii elevilor.
10. Identificaţi principalele obstacole cu care vă confruntaţi în demersurile de dezvoltare a creativităţii elevilor.
11. În ce măsură activitatea de evaluare pe care o realizaţi la disciplina dumneavoastră reflectă şi valorifică potenţialul creativ al elevilor?

Bibliografie

1. Bădulescu, S.M., (1998), *Formarea formatorilor ca educatori ai creativităţii*, E.D.P., Bucureşti
2. Chelcea, A., (1994), *Psihoteste*, Societatea Ştiinţă şi tehnică, Bucureşti
3. Cosmovici, A., (1998), *Creativitatea şi cultivarea ei în şcoală*, în Cosmovivi, A., Iacob, L., coord., *Psihologie şcolară*, Polirom, Iaşi
4. Creţu, T., (1995), *Creativitatea*, în *Psihologie*, Manual pentru clasa a X-a, Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Creţu, T., E.D.P., Bucureşti
5. Cucoş, C., 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
6. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană
7. Linksman, R., (1999), *Învăţare rapidă*, Editura Teora, Bucureşti
8. Macavei, E., (2001), *Pedagogie. Teoria educaţiei*, vol. I, Editura Aramis, Bucureşti
9. Mih, V., (2001), *Creativitatea şi stimularea comportamentului creativ*, în *Consiliere educaţională*, coord. Băban, A., Cluj-Napoca
10. Mureşan, P., (1990), *Învăţare eficientă şi rapidă*, Editura Ceres, Bucureşti
11. Radu, I. (coord.), 1991, *Introducere în psihologia contemporană*, Cluj-Napoca, Editura Sincron
12. Roco, M., (2001), *Creativitatea şi inteligenţă emoţională*, Polirom, Iaşi
13. Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor-posibilităţi de cunoaştere şi de educaţie*, Bucureşti, EDP
14. Torrance, E.P., (1965), *Guiding Creative Talent*, Englewood Cliffs, Prentice Hall

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 17

MANAGEMENTUL SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT ŞI AL INSTITUŢIILOR ŞCOLARE. MANAGEMENTUL SCHIMBĂRILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Obiective:

Studiind acest capitol cursanţii vor fi în măsură:

- să construiască o definiţie a managementului educaţional, prin raportare la elementele sale componente;
- să prezinte funcţiile managementului educaţional;
- să explice conţinutul managementului educaţional;
- să precizeze nivelurile conducerii sistemului de învăţământ;
- să realizeze profilul de competenţă al directorului ca manager şcolar;
- să caracterizeze profesorul ca factor de decizie în clasa de elevi;
- să definească schimbarea socială, la nivel individual şi organizaţional;
- să analizeze principalele bariere care intervin în calea schimbării.

Conţinut:

17.1. Conceptul de management educaţional
17.2. Principiile, funcţiile şi conţinutul managementului educaţional
17.3. Niveluri ale conducerii învăţământului – sistem şi instituţie
17.4. Directorul de şcoală ca manager şcolar: personalitate, stiluri, eficienţă
17.5. Profesorul, factor de decizie
17.6. Elemente de reformă în domeniul managementului educaţional din România. Managementul schimbărilor în învăţământ

Rezumat
Teme de reflecţie, sarcini de lucru
Bibliografie

Concepte cheie: management, management educaţional, managementul schimbării, manager şcolar

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

17.1. Conceptul de management educaţional

Noţiunea de management reprezintă conducerea formală a unei organizaţii (instituţii) sau a unei părţi din aceasta, prin coordonarea activităţii indivizilor şi grupurilor umane pentru îndeplinirea obiectivelor organizaţiei (instituţiei) sau ale componentelor respective. (Iosifescu, Ş., 2000). Preluat din literatura de specialitate anglo-saxonă şi extins apoi şi în lucrările realizate în ţări cu limba de origine latină, termenul management desemnează procesul prin care se urmăreşte atingerea scopurilor unei organizaţii sau instituţii. În limba română s-ar putea utiliza termenul de conducere dacă, în limbajul aceasta nu ar semnifica, mai degrabă, aspectele acţionale, reprezentate de coordonare, control, decizie. Termenul a fost preluat în forma originală, de management, fiind înţeles ca arta şi ştiinţa de a conduce o instituţie, o întreprindere, etc. (Niculescu, M.R., 1996).

Definim **managementul educaţional** ca activitatea de conducere manifestată în cadrul instituţiilor de învăţământ. Managementul educaţional se prezintă ca un ansamblu de acţiuni orientate spre funcţionarea optimă, cu eficienţă maximă a sistemului educaţional. Managementul educaţional studiază conducerea educaţiei, atât la nivelul instituţiei şcolare, cât şi la nivelul clasei de elevi.

Managementul educaţiei poate fi abordat ca disciplină ştiinţifică, pentru că are principii, funcţii, conţinut, metodologie, criterii adaptate sau concepute specific, dincolo de determinarea interdisciplinară. De asemenea, poate fi considerat ca disciplină fundamentală, pentru că precizează condiţiile teoretice şi metodologice generale, după care se pot elabora strategii, programe manageriale concrete. Din punct de vedere metodologic, managementul educaţiei stă sub semnul normativităţii, al operaţionalizării şi, implicit, al aplicabilităţii, pentru rezolvarea situaţiilor educaţionale concrete, pentru depăşirea empirismului şi afirmarea raţionalităţii, creativităţii educatorului (Joiţa, E., 2000).

17.2. Principiile, funcţiile şi conţinutul managementului educaţional

Activitatea de conducere a sistemului educaţional are la bază o serie de legi sau **principii** cu caracter general, care se pot manifesta cu pregnanţă într-un moment sau altul al activităţii manageriale (Ţoca, I.,). Acestea sunt:

- *principiul eficienţei* - exprimă asigurarea conducerii prin utilizarea unor metode şi tehnici manageriale, în vederea realizării obiectivelor cu maximum de eficienţă;
- *principiul motivării* - vizează antrenarea unor stimuli de ordin moral şi material pentru cointeresarea tuturor la realizarea obiectivelor propuse;
- *principiul managementului participativ* - se referă la implicarea angajaţilor în rezolvarea proceselor şi relaţiilor de management, indiferent de complexitatea lor;
- *principiul corelării dintre posibilităţi şi cerinţe* - vizează adaptarea sistemului managerial caracteristic fiecărei instituţii la solicitările factorilor externi.

Aceste principii generale dobândesc particularităţi specifice managementului educaţional şi direcţionează activitatea de conducere la diferite niveluri ale sistemului sau procesului de învăţământ. Specificitatea principiilor managementului educaţional sunt generate de ambianţa educaţională, de tipul de comunicare (mesaje educaţionale), de formele evaluării.

De asemenea, managementul realizează o serie de **funcţii** care, coroborate cu sarcinile caracteristice procesului educaţional, capătă specificul domeniului. Acestea sunt:

- *Previziunea* - se referă la anticiparea desfăşurării activităţii, la planificarea acesteia. Rezultatele planificării se reflectă în documente manageriale: prognoze, planuri şi programe.
- *Organizarea* - semnifică stabilirea sarcinilor, atribuţiilor şi competenţelor fiecărei unităţi structurale (post, comisie, catedră, compartiment etc.), corespunzătoare unor criterii pedagogice, tehnice şi sociale în vederea realizării eficiente a obiectivelor preconizate.

- *Motivarea-antrenarea* - cuprinde ansamblul proceselor prin care sunt cointeresaţi angajaţii instituţiei să contribuie la realizarea eficientă a obiectivelor care le revin.
- *Coordonarea* - reflectă armonizarea deciziilor şi acţiunilor unităţilor structurale, rezultat al existenţei unui flux informaţional bine pus la punct, capabil să transmită rapid şi nedistorsionat informaţia.
- *Controlul* - poate fi preventiv sau coercitiv şi poate fi realizat curent sau periodic. În urma controlului se stabilesc programe speciale de mediere a deficienţelor, cu termene, soluţii şi responsabilităţi.
- *Evaluarea* - se realizează în mod frecvent la expirarea termenului stabilit pentru un anumit obiectiv şi, în general, la sfârşitul fiecărei etape importante.

Conţinutul managementului educaţional se constituie din domeniile de aplicare ale funcţiilor anterior prezentate şi se obiectivează în: managementul de curriculum, managementul resurselor umane, materiale şi financiare, managementul dezvoltării şi relaţiilor interumane. Conţinutul managementului educaţional se concretizează în documente manageriale specifice, structurate la nivelul conducerii unităţii de învăţământ, la nivelul secretariatului şi la nivelul ariilor curriculare, catedrelor sau ale diferitelor comisii (Stoica, M, 2002).

Eficienţa unei instituţii de învăţământ depinde în mod hotărâtor de delimitarea şi repartizarea sarcinilor, competenţelor şi responsabilităţilor între componentele primare ale structurilor organizatorice, posturi, funcţii şi compartimente. Documentele în care se delimitează aceste responsabilităţi şi se precizează competenţele fiecărui membru al organizaţiei şcolare sunt:

- *Regulamentul de Ordine Interioară (R.O.I.)* - este cel mai cuprinzător şi cel mai complex document de prezentare a structurii organizatorice, elaborat la nivelul fiecărei instituţii educaţionale, descriind mecanismul de funcţionare a instituţiei prin stabilirea atribuţiilor, sarcinilot ce revin comisiilor, compartimentelor.
- *Organigrama* - constituie reprezentarea grafică a structurii organizatorice formale a instituţiei educaţionale. Elaborarea unei organigrame corecte reflectă o bună înţelegere a elementelor structurii organizaţionale, a sistemului relaţional, cât şi a sarcinilor, a competenţelor şi a responsabilităţilor la nivel funcţional şi operaţional.
- *Fişa postului* - se întocmeşte şi se actualizează periodic de către şefii compartimentelor, ai comisiilor cu asistenţă de specialitate managerială din partea conducerii instituţiei educaţionale, urmărindu-se acoperirea corectă a volumului de muncă solicitat de obiectivele postului. Fişa postului conţine: competenţe profesionale (cunoştinţe, experienţă, calităţi şi aptitudini specifice), competenţe manageriale, cerinţe specifice (cazier, cunoştinţe operare calculator, etc.).

În România principiile, funcţiile şi conţinutul managementului educaţional se află încă în curs de constituire. Această situaţie se explică prin faptul că transferul în plan educativ este încă dificil, dat de specificul activităţii pedagogice şi pentru că, în conducerea şcolii, se pune accent pe administraţie şi mai puţin pe idei, pe abordare sistemică, pe schimbare, pe strategie, pe inovaţie.

17.3. Niveluri ale conducerii învăţământului – sistem şi instituţie

Conducerea învăţământului se realizează pe trei niveluri: central, local şi bazal, fiecare cu atribuţii specifice. Între aceste niveluri se instituie legături de subordonare şi conlucrare. Corespunzător acestor niveluri se disting trei tipuri specifice de management.

La nivelul central se realizează *management strategic* şi este exercitat de Ministerul Educaţiei Cercetării şi Tineretului, care asigură conducerea ştiinţifică a sistemului educaţional prin mai multe consilii naţionale: Consiliul Naţional pentru Reforma Învăţământului, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Consiliul Naţional pentru Aprobarea Manualelor şcolare, Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor, Consiliul Naţional pentru Managementul şi Finanţarea Învăţământului, Consiliul Naţional de Atestare a Titlurilor, Diplomelor şi Certificatelor Universitare, etc.

La *nivel local* se realizează un *management tactic* de către Inspectoratele şcolare, Casele Corpului Didactic, Centrele Judeţene de Asistenţă Psihologică şi Pedagogică.

Inspectoratele Şcolare au funcţii bine definite privind: implementarea reformei, controlul şi evaluarea instituţiilor şcolare, curriculum-ul, resursele financiare, materiale şi umane, relaţiile comunitare. Instrumentul fundamental de exercitare a managementului educaţional la acest nivel îl reprezintă inspecţia şcolară. Înţeleasă ca formă de consiliere („consiliere metodică", „consiliere de specialitate") şi de perfecţionare continuă a procesului de învăţământ, inspecţia şcolară este o premisă necesară a actului decizional. Prin intermediul ei se realizează autoreglarea sistemului şi a procesului de învăţământ.

Scopurile inspecţiei se reflectă în sprijinirea unităţilor şcolare şi a personalului didactic în îmbunătăţirea activităţii. Permite colectarea de informaţii parţiale şi globale (în funcţie de nivelul la care se realizează – naţional, judeţean, local) şi contribuie, prin corelarea tuturor acestor aspecte la luarea deciziilor. Sursele de informare consultate sunt:

- planul general de activitate al şcolii inspectate, planificările, proiectele didactice şi educative, rapoartele de activitate etc.;
- rezultatele la examene, teste, cataloage, dosarele de evaluare, caietele profesorilor, caietele de teme şi notiţele elevilor, lucrările practice;
- rezultatele la concursurile şi activităţile extracurriculare;
- asistenţele şi observaţiile la lecţii şi alte activităţi educaţionale;
- discuţiile şi interviurile formale/informale cu profesorii şi elevii.

Cu cât îşi îndeplineşte mai bine funcţia de evaluare, reglare-autoreglare, colectare, analiză şi sinteză de informaţii, cu atât mai mult poate determina acte decizionale de mai mare eficienţă. De asemenea, inspecţia şcolară reprezintă un mijloc de inovare a practicii şcolare în condiţiile în care statutul şi rolul inspecţiei şcolare şi ale inspectorului şcolar se conturează cu claritate şi în măsura în care accentul se pune pe finalitatea constructivă a actului de inspecţie (Niculescu, M.R., 1996). Realizarea acestei forme manageriale este de competenţa inspectorului şcolar (general şi general adjunct, inspector şcolar general adjunct cu reforma, inspector de specialitate, inspector de perfecţionare şi de personal) a cărui poziţie este intermediară, între minister şi unităţile şcolare de bază.

Nivelul bazal al managementului educaţional se regăseşte la nivelul unităţilor şcolare (grădiniţă, şcoală generală, liceu, grup şcolar). La acest nivel se exercită un *management operaţional*, de către directorul şcolii împreună cu echipa sa managerială, alcătuită din directori adjuncţi, consiliul profesoral, consiliul de administraţie. Tot aici regăsim şi managementul clasei de elevi (vezi capitolul 14, secţiunea 14.4.), exercitat de către cadrele didactice în raporturile directe cu colectivele de elevi.

17.4. Directorul de şcoală ca manager şcolar: personalitate, stiluri, eficienţă

Managerul reprezintă persoana care, în virtutea sarcinilor, competenţelor şi responsabilităţilor caracteristice funcţiei ocupate, exercită atributele conducerii, adoptând decizii care influenţează comportamentul decizional şi opţional al altor persoane.

În România directorul de unitate şcolară nu este doar un manager administrativ, profesionalizat ca atare, cum îl întâlnim în ale ţări din lume. El este coordonatorul întregii activităţi din unitate, activitatea instructiv-educativă ocupând locul central, fără a fi exclusivă. Acestei activităţi i se adaugă: activitatea financiar-contabilă, cea administrativ-gospodărească, de dotare şi autodotare, activitatea cu părinţii, relaţiile cu autorităţile locale, etc. Directorul de şcoală este subordonat ierarhic inspectoratului şcolar şi ministerului (în cadrul sistemului de învăţământ).

Directorul unităţii şcolare conduce un grup de adulţi format la rându-i din alte două sugrupuri distincte: personalul de predare şi personalul auxiliar. De asemenea, tot în subordinea directorului se află efectivul de elevi din unitatea şcolară respectivă. Acţiunea sa, împreună cu a celorlalte două grupuri de adulţi din unitate au un numitor comun: educarea şi instruirea la nivel maxim posibil a colectivului de elevi (Niculescu, M.R., 1996).

Caracteristicile definitorii ale profesiunii de manager educaţional sunt: dubla profesionalizare (specialist şi conducător), caracterul intuitiv şi creator, rezistenţă fizică şi psihică, exemplul personal, prestigiul, autoritatea şi responsabilitatea. Pe lângă aceste note definitorii ale profilului psiho-socio-profesional al managerului, o altă coordonată importantă a personalităţii sale o reprezintă calităţile şi aptitudinile, precum şi cunoştinţele manageriale. Structurile de personalitate aptitudinal-atitudinale, corelate cu resursele temperamentale, conturează următorul portret al managerului: stăpânire de sine, sociabilitate, sinceritate, fler, spontaneitate, capacitatea de comunicare, abilitatea diplomatică, capacitatea decizională, etc.

Cunoştinţele profesionale şi manageriale se amplifică pe măsura creşterii nivelului ierarhic de conducere. În această categorie sunt incluse: comunicativitatea, flexibilitatea gândirii, capacitatea de sistematizare, trăinicia memoriei, puterea imaginaţiei, adaptabilitatea operaţională, capacitatea de previziune, puterea de individualizare şi analogie, etc. Combinate, aceste structuri de personalitate, generează *tipuri şi stiluri distincte de manageri*, a căror eficacitate îşi pun amprenta asupra nivelului de reprezentativitate al şcolii. Astfel, s-au realizat mai multe clasificări ale tipurilor de manageri. Un criteriu de clasificare este atitudinea managerială faţă de lumea exterioară, în raport de care, deosebim:

- manageri extravertiţi - care se manifestă ca persoane deschise, energice, optimiste, exteriorizate, obiective, sociabile, încrezătoare, etc.;
- manageri introvertiţi - persoane închise, susceptibile, rezervate, neîncrezătoare, subiective, pesimiste, etc.

Încercările privind definirea stilurilor manageriale datează din prima jumătate a secolului trecut, cele mai cunoscute fiind studiile realizate de Lewin, Lippit şi White. Aceştia au stabilit trei stiluri diferite de conducere: autoritar, democrat şi permisiv (laissez-faire). În cercetările recente se apreciază că stilul managerial reprezintă comportamentul concret al managerului, modul în care acesta se raportează la sarcină, la indivizi şi la grupurile care fac parte din instituţie (Iosifescu, Ş., 2000).

Teoriile referitoare la stilurile manageriale au definit mai multe tipologii. Astfel, în funcţie de accentul pus fie pe sarcina de lucru, fie pe relaţiile interumane, potrivit autorilor P. Hersey şi K. Blanchard (după Iosifescu, Ş., 2000) rezultă următoarea tipologie:

- stilul „directiv" - managerul spune subordonaţilor ce trebuie să facă şi controlează (pe cât posibil) fiecare acţiune, fiind centrat pe sarcină;
- stilul „tutorial" - managerul „vinde" sugestii, decizii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină, cât şi pe relaţii umane;
- stilul „mentoral" - managerul „participă" cu sugestii, sfaturi, ajutor, de fiecare dată când îi sunt cerute, fiind centrat pe relaţii umane;
- stilul „delegator" - managerul deleagă subordonaţilor autoritatea de luare a deciziilor, „decentrându-se" şi faţă de sarcină şi faţă de relaţiile umane.

Căutările unui stilul managerial optim, eficient au dus spre o nouă perspectivă asupra conducerii, cunoscută sub numele de abordare situaţională sau de contingenţă. Argumentele acestei perspective arată că un stil de conducere poate fi eficient într-un anumit context şi ineficient în altul, că o trăsătură de personalitate importantă pentru eficienţa stilului de conducere poate deveni irelevantă într-o situaţie specifică de activitate. Mutarea accentului de pe manager pe situaţie acreditează ideea că nu există un stil de conducere potrivit oricărei situaţii. Există o multitudine de factori care pot influenţa eficienţa stilului managerial, cum ar fi: caracteristicile managerului, caracteristicile subordonaţilor, natura sarcinii de lucru, mediul organizaţiei, mediul extern, etc. (Vlăsceanu, M, 1993). Aceste stiluri de conducere apar şi la nivelul managerilor şcolari. Eficienţa conducerii şcolii, ca şi a clasei de elevi, este determinată de personalitatea managerului, de sintalitatea colectivului de elevi, de situaţiile concrete în care se desfăşoară activitatea instructiv-educativă.

17.5. Profesorul, factor de decizie

Calitatea de manager a profesorului derivă din responsabilităţile pe care acesta şi le asumă atunci când conduce procesul de învăţământ la nivelul clasei de elevi. Profesorul exercită un management operativ, care îi solicită capacităţi de planificare, organizare, coordonare şi evaluare a activităţii în grupurile de elevi.

Ca formator-educator nemijlocit, profesorul ia decizii specifice curente, cerute de derularea procesului de realizare a obiectivelor educaţionale, cu elevii. Decizia, ca operaţie a evaluării, reprezintă opţiunea pentru un anumit curs al acţiunii, în detrimentul altora posibile. Profesorul respectă şi aplică deciziile comunicate de la nivelurile administrative superioare (director şi echipele manageriale), dar în clasă „este liber să ia multe alte hotărâri privind tehnicile efective de instruire" şi alte probleme ale practicii educaţionale (după D.P. Ausubel, 1981, Joiţa, E., 2000). În acest context, privim profesorul, indiferent de specialitate, în calitate de manager al procesului de predare, învăţare, evaluare prin prisma disciplinei sale, la nivelul grupului-clasă de elevi.

Steliana Toma (1994), în lucrarea omonimă cu titlul acestui subcapitol, afirmă că cercetările actuale întăresc şi insistă pe complexitatea deciziilor profesorului în clasă, în diferite situaţii. Deciziile profesorului sunt, astfel, decizii de conducere, pentru că influenţează direct activitatea elevilor, formarea şi dezvoltarea lor, conform finalităţilor educaţionale. Practic, deciziile profesorului sunt luate în problemele fundamentale ale activităţii cu clasa şi exprimate în: proiectarea activităţilor, organizarea clasei, stabilirea strategiilor, soluţionarea situaţiilor educaţionale ca situaţii problematice, adaptarea şi aplicarea unor decizii superior ierarhice, alegerea variantelor optime de desfăşurare a procesului didactic, stilul de relaţionare cu elevii, aplicarea datelor cercetării pedagogice la condiţiile concrete ale clasei de elevi pe care o conduce, alegerea şi aplicarea strategiilor evaluative, rezolvarea conflictelor (de la prevederea lor până la finalizarea şi reglarea acţiunilor). Lista deciziilor nu este exhaustivă, ceea ce ne conduce la concluzia că profesorul ia atât de multe decizii în activitatea sa la clasă, încât acestea au devenit un atribut comun, intrinsec al comportamentului său.

Pentru a fi eficient în conducerea realizării obiectivelor, profesorul-manager trebuie să respecte anumite cerinţe de bază, cum ar fi:

- să acumuleze informaţii cât mai variate asupra problemei, situaţiei;
- să înlocuiască treptat întâmplarea, improvizaţia, imitaţia în luarea hotărârilor cu metodele şi tehnicile definite ştiinţific;
- să înlocuiască deciziile intuitive cu cele argumentate;
- să preîntâmpine tensiunile, conflictele potenţiale;
- să asigure unitatea între decizie, acţiune, control, reglare;
- să precizeze clar aspectele operaţionale: sarcini, responsabilităţi, modalităţi de rezolvare, condiţii, mijloace, timp, rezultate aşteptate, paşi în aplicare, factori implicaţi, relaţii.

Respectarea acestor exigenţe în activitatea cu elevii conduce la evitarea unor decizii necorespunzătoare, generate de: absenţa unor obiective clare, analiza incompletă a situaţiei, ignorarea unor stări obiective sau elaborarea unui număr redus de variante-soluţii, insuficienta antrenare a elevilor, lipsa fermităţii în evaluare sau o scăzută putere de convingere, etc. (Joiţa, E., 2000).

Luarea deciziilor şi aplicarea lor de către profesor nu se limitează numai la activitatea didactică, ci se extinde şi în forme ale conducerii activităţilor nonformale (drumeţii, excursii, vizite, organizarea concursurilor, serbărilor, etc.), precum şi în activităţi de implicare a părinţilor în managementul şcolar. Aceste noi roluri cu care este învestit profesorul în actualul context social solicită o mai mare deschidere spre acceptarea schimbării, înţelegerea ei ca o şansă, o normalitate şi o provocare.

17.6. Elemente de reformă în domeniul managementului educaţional din România. Managementul schimbărilor în învăţământ

Managementul educaţional trebuie realizat de profesionişti, de oameni care stăpânesc metode şi tehnici ale artei manageriale, de indivizi echilibraţi, buni profesionişti, morali şi care iubesc cu adevărat copiii şi educaţia.

Reforma învăţământului preuniversitar vizează şi reconsiderarea atitudinii faţă de actul de conducere a instituţiilor educaţionale. Printre problemele managementului educaţional de mare interes teoretic şi practic, dar şi de strictă actualitate sunt: managementul schimbării, managementul comunicării, managementul resurselor umane, managementul conflictelor, managementul şedinţelor, managementul proiectelor, managementul imaginii, etc.

Managementul schimbării a devenit o zonă de interes odată cu evidenţierea faptului că sistemele sociale trec de la o stare la alta într-un mod greu de anticipat, ca urmare a evoluţiei lor într-un mediu necunoscut şi/sau imprevizibil. Managementul schimbării este cel mai des corelat cu dezvoltarea organizaţională. Astfel, la nivelul instituţiilor educaţionale, schimbările generate de modificările social-economice, politice şi culturale se regăsesc în toată structura acestora, vizând conducerea instituţiilor educaţionale, corpul profesoral şi elevii.

La nivelul corpului profesoral, schimbările generate de practicile şi de politicile educaţionale, de reforma educaţiei se reflectă în apariţia de planuri, programe şi manuale noi, în metodologia didactică, dar şi în mentalitate şi comportament. În cazul elevilor, schimbările sunt multiple. Accentul cade pe armonizarea intereselor personale şi a posibilităţilor intelectuale cu cerinţele unei societăţi aflată într-o continuă schimbare. Elementele care definesc această metamorfoză vizează opţiunile curriculare, modificarea examenelor terminale şi creşterea ponderii acestora în continuarea studiilor, conştientizarea propriului act educaţional. Toate aceste schimbări nu se pot realiza decât printr-o schimbare de mentalitate şi comportament a tuturor celor implicaţi în actul educaţional. Schimbarea urmăreşte racordarea sistemului educaţional la cel al valorilor europene şi mondiale, ancorarea instituţiilor educaţionale în realitatea comunitară, individualizarea şi eficientizarea actului educaţional.

Schimbarea este produsă de discrepanţa percepută atât în interiorul cât şi în exteriorul organizaţiei, între „ceea ce este" şi „ceea ce trebuie să fie", între scopuri şi rezultate. Realizarea schimbării nu se produce liniar, fără obstacole. Ea se parcurg etapizat, ciclic (Carnall, C.A., 1990, după Iosifescu, Ş, 2000), după cum urmează: negarea prezentului şi a situaţiei care urmează a fi schimbată, apărarea faţă de schimbare, acceptarea treptată a realităţii şi participarea deschisă, constructivă la schimbare, adaptarea reciprocă a schimbării la individ şi a individului la schimbare, internalizarea noii situaţii.

Autorul citat arată că în faţa acestor atitudini faţă de schimbare oamenii activează diferite tipuri de bariere, care sunt, până la un punct, normale, generate, în primul rând, de teama de incertitudine. Un bun manager trebuie, însă, să cunoască aceste bariere pentru a le putea depăşi fără a provoca disfuncţii periculoase, conflicte ireconciliabile şi frustrări majore. Dintre aceste bariere amintim:

- *bariere perceptive* - stereotipii, slabă discriminare a stimulilor;
- *bariere cognitive* - ignoranţa, inflexibilitatea intelectuală, folosirea incorectă a limbajului, substituţia, retenţia selectivă;
- *bariere personal-emoţionale* - capriciul, obişnuinţa, conformismul, autoritarismul, teama de risc, neîncrederea în sine, respingerea sau preluarea necritică a ideilor noi;
- *bariere de mediu* - menţinerea stării existente, neacceptarea criticii, teama de schimbare, pretenţii nefondate („şefi care ştiu tot", „profeţiile autorealizabile");
- *bariere culturale* - tabuurile, prejudecăţile, presupoziţii, efecte ale totalitarismului.

Odată conştientizate aceste obstacole care stau în calea schimbării, ele pot fi şi contracarate. Managementul schimbării propune tehnici pentru reducerea rezistenţei faţă de schimbare şi încearcă să răspundă la întrebarea cum trebuie realizată schimbarea.

Se consideră că rezistenţa la schimbare va fi mai mică dacă: oamenii simt că proiectul de inovaţie le aparţine, că inovaţia introdusă va reduce mai degrabă decât să sporească dificultăţile personale, dacă simt că schimbarea propusă este compatibilă cu valorile lor personale şi nu le este ameninţată securitatea şi autonomia, dacă există relaţii de încredere reciprocă, sprijin şi acceptare a opiniei celuilalt, etc.

Promovarea schimbării de către directori sau de către inspectorii şcolari poate fi realizată pe mai multe direcţii. Acestea pot lua forma perfecţionării continue şi a comunicării intense, negocierii, coerciţiei.

Nevoia unui bun management educaţional, ca teorie, ca practică şi, mai ales, ca experienţă, devine astăzi tot mai stringentă. În contextul construirii unei noi culturi a formelor de organizare şi conducere se impune şi o nouă cultură instituţională.

Rezumat

Managementul educaţional abordează conducerea sistemului şi procesului de învăţământ, de la nivelul ministerului şi inspectoratelor şcolare judeţene până la nivelul directorului de şcoală şi al profesorului de la clasă. În această ierarhie fiecare îşi asumă responsabilităţi specifice, pentru fiecare nivel impunându-se anumite profiluri de competenţă.

Managerul cu care se află în relaţie directă şi imediată profesorul, el însuşi manager al clasei pe care o conduce, este directorul. Potrivit fişei postului, managerul şcolar exercită atributele conducerii, adoptând decizii ce influenţează activitatea şi comportamentul altor persoane. În virtutea acestei funcţii el trebuie să întrunească anumite particularităţi de personalitate, să impună un anumit stil de conducere, să se adapteze la situaţii inedite.

Modificările generate de reforma învăţământului impun necesitatea unui management al schimbării, pentru a uşura acceptarea şi chiar promovarea acesteia.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Definiţi managementul educaţional, ţinând cont de elementele sale specifice.
2. Explicaţi funcţiile pe care le îndeplineşte managementul educaţional.
3. Schiţaţi profilul de competenţă al directorului de şcoală.
4. Prezentaţi notele caracteristice prin care se defineşte managementul schimbării.
5. Care dintre categoriile de obstacole (bariere) care stau în faţa schimbării consideraţi că sunt mai dificil de depăşit? Cu care dintre ele v-aţi confruntat în activitatea dvs. profesională?

Bibliografie

1. Iosifescu, Ş., (2000), *Manual de management educaţional*, Editura ProGnosis, Bucureşti
2. Joiţa, E., (2000), *Management educaţional*. Editura Polirom, Iaşi
3. Niculescu, M.R., (1996), *Pedagogie generală*, Editura Scorpion 7, Bucureşti
4. Păun, E., (1998), *Şcoala – o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi
5. Stoica, M., (2002), *Pedagogie şi psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova
6. Toma, St., (1994), *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti
7. Ţoca, I., (2002), *Management educaţional*, E.D.P., Bucureşti
8. Vlăsceanu, M., (1993), *Psihosociologia organizaţiilor şi a conducerii*, Editura Paideia, Bucureşti

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 18

CERCETAREA PEDAGOGICĂ. INOVAREA TEORIEI ŞI PRACTICII EDUCAŢIONALE

Obiective:

Studiind acest capitol, cursanţii vor fi în măsură:

- să definească conceptul de cercetare pedagogică;
- să explice specificul şi funcţiile cercetării pedagogice;
- să analizeze relaţia dintre cercetarea pedagogică şi practica educaţională;
- să clasifice tipurile de cercetări pedagogice;
- să prezinte etapele cercetării pedagogice;
- să analizeze metodele de cercetare pedagogică prin prisma cerinţelor, avantajelor şi limitelor acestora;
- să prezinte direcţii de cercetare în contextul reformei învăţământului din România.

Conţinut:

18.1 Cercetarea pedagogică – concept, specific, roluri, funcţii, tipologie. Relaţia cercetare-teorie-practică educaţională

18.2 Etapele cercetării în ştiinţele educaţiei

18.3 Metode şi tehnici de cercetare în ştiinţele educaţiei

18.4 Instituţii, orientări şi programe de cercetare educaţională în reforma învăţământului din România

Rezumat

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

Bibliografie

Concepte cheie: cercetarea pedagogică, cercetare fundamentală, cercetare aplicativă, cercetare constatativă, cercetare ameliorativă, proiect de cercetare, ipoteza cercetării, metode de cercetare, programe de cercetare educaţională

BCU "SIGETIANA" UNIVERSITY LIBRARY

18.1. Cercetarea pedagogică – concept, specific, roluri, funcţii, tipologie. Relaţia cercetare-teorie-practică educaţională

Cercetarea pedagogică reprezintă o formă a cercetării ştiinţifice, care are drept scop explicarea, optimizarea şi inovarea activităţii de instruire şi de educare. I. Nicola (1992) consideră că cercetarea pedagogică este o strategie care urmăreşte surprinderea relaţiilor dintre cât mai multe variabile pe care le incumbă procesul real de educaţie şi elaborarea pe această bază a soluţiilor optime.

Cercetarea pedagogică este importantă atât sub aspect teoretic, întrucât asigură cunoaşterea, înţelegerea şi interpretarea fenomenului educaţional, cât şi sub aspect practic, deoarece contribuie la optimizarea, inovarea sau reformarea practicilor educative. Progresul în educaţie este posibil prin cercetarea pedagogică, prin care se validează experienţe valoroase, se oferă soluţii înnoitoare, se asigură un plus de cunoaştere.

Specificul cercetării pedagogice decurge din natura şi complexitatea fenomenului educaţional. Astfel, se precizează că cercetarea pedagogică prezintă următoarele caracteristici:

- are un *caracter prospectiv* - vizează dezvoltarea personalităţii elevilor în perspectiva cerinţelor dezvoltării sociale, a exigenţelor societăţii;
- are *caracter ameliorativ* - conduce la optimizarea activităţii instructiv-educative, la sporirea eficienţei acesteia, la inovarea modului de concepere şi realizare a educaţiei;
- poate avea *caracter interdisciplinar* - presupune demersuri ştiinţifice, cadre teoretico-explicative de natură interdisciplinară, prin sprijinul oferit de ştiinţe ca: psihologia, biologia, matematica, cibernetica, etc.;
- prezintă *aspecte specifice* din punct de vedere al etapelor de desfăşurare, al metodelor de cercetare;
- poate fi realizată de *cercetători ştiinţifici*, dar şi de *cadre didactice* de la toate nivelurile învăţământului.

Cercetarea pedagogică îndeplineşte mai multe **funcţii** (Neculau, A., Cozma, T., 1994):

- *funcţia explicativă* – prin cercetarea pedagogică se poate ajunge la elaborarea unor modele teoretice-explicative necesare cunoaşterii legităţii fenomenelor educaţionale;
- *funcţia praxiologică* – cercetarea pedagogică sprijină găsirea soluţiilor optime pentru problemele care apar în educaţie, contribuie la sporirea eficienţei educaţiei;
- *funcţia sistematizatoare* – prin cercetarea pedagogică se oferă baza logică pentru organizarea şi prelucrarea datelor experimentale;
- *funcţia referenţial-informaţională* – se referă la colectarea informaţiilor cu privire la procesul instructiv-educativ şi raportarea datelor cercetării pedagogice la un sistem teoretic general, cu valoare explicativă.

Tipologia cercetării pedagogice

Diversitatea problematicii abordate, a scopurilor urmărite sau a metodologiei utilizate generează multiple posibilităţi pentru clasificarea cercetării pedagogice. După domeniul educaţiei, cercetările pedagogice pot viza: teoria educaţiei, didactica (teoria şi metodologia instruirii), teoria curriculumului, teoria şi practica evaluării, pedagogia comparată, pedagogia socială, etc.

În literatura pedagogică românească (Muster, D., 1985, Ionescu, M., Bocoş, M., 2001) s-a consacrat o tipologie a cercetării pedagogice. Astfel, în funcţie de natura problematicii abordate, se disting:

- *cercetări teoretico-fundamentale* - au un caracter pronunţat teoretic şi abordează probleme generale, fără aplicabilitate practică imediată, au o finalitate teoretică (descriere, explicare, analizare, etc.);
- *cercetări practic-aplicative* - abordează o problematică mai restrânsă şi au o aplicabilitate practică imediată, au finalităţi practice (identificare de soluţii, de strategii de acţiune pentru rezolvarea unor probleme concrete din practica educativă);

În funcţie de metodologia adoptată, se diferenţiază:

- *cercetări observaţionale* - au caracter descriptiv şi oferă informaţii despre legăturile stabilite între anumite variabile ale acţiunii educaţionale;
- *cercetări experimentale* - presupun intervenţii în practica educativă şi descoperirea unor legităţi, a unor relaţii cauzale după care se desfăşoară acţiunea educaţională;
- *cercetări comparate* - studiază comparativ sistemele naţionale de educaţie şi învăţământ;
- *cercetări istorice* - analizează evoluţia educaţiei în timp, în diferite epoci istorice;

În funcţie de scopul propus, cercetările pedagogice pot fi:

- *constatative* - îşi propun cunoaşterea şi descrierea fenomenelor educaţionale;
- *ameliorative* - îşi propun modificarea anumitor variabile ale activităţii educaţionale în vederea optimizării acesteia;
- *de dezvoltare* - au în vedere difuzarea, inserţia rezultatelor cercetărilor aplicative, adaptarea lor la condiţiile concrete în care se desfăşoară procesul educaţional;
- *orientate* - îşi propun să pornească de la o anumită situaţie dată spre un obiectiv general.

După numărul de agenţi antrenaţi, cercetările pedagogice pot fi:

- *individuale* - investighează anumiţi subiecţi;
- *în grupuri mici* - subiecţii cercetării sunt organizaţi în grupuri mici, în echipe;
- *colective* - subiecţii sunt organizaţi pe grupuri mari, de exemplu pe clase de elevi.

În funcţie de direcţia de abordare, se disting:

- *cercetări longitudinale* – presupun abordări în plan istoric, diacronic şi sunt desfăşurate pe o perioadă de timp;
- *cercetări transversale* – presupun abordări în plan sincronic, fiind studiaţi diferiţi subiecţi în diferite momente de timp.

Având în vedere clasificarea prezentată, este necesar să precizăm că tipurile de cercetări pedagogice identificate nu apar în formă pură, ci de cele mai multe ori se regăsesc în formule combinate.

În ceea ce priveşte **relaţia dintre cercetarea pedagogică şi practica educaţională,** aceasta este una de complementaritate. Astfel, practica educativă constituie pentru cercetător o sursă de cunoaştere, de experimentare, de verificare a ipotezelor, de generalizare a experienţei pozitive. În acelaşi timp, cercetarea pedagogică este un factor ce contribuie la reglarea şi optimizarea activităţii educaţionale, la promovarea progresului în educaţie. Achiziţiile cercetării pedagogice sunt preluate şi aplicate în practica educaţională.

Cercetarea pedagogică reprezintă o componentă esenţială a programelor de pregătire iniţială şi continuă a cadrelor didactice. Cunoaşterea de către acestea a problematicii cercetării pedagogice, a metodelor de investigaţie este motivată de G. Mialaret (1974), prin faptul că: un profesor poate fi cercetător sau aspiră să devină; poate fi colaboratorul cercetătorului; pentru a avea acces la lucrări cu profil psihopedagogic şi pentru a beneficia de achiziţiile cercetărilor ştiinţifice; pentru a realiza o pedagogie practică adaptată, îmbinând predarea cu elemente de investigaţie personală (după Radu, I., Ionescu, M., 1987).

Din păcate relaţia dintre cercetarea pedagogică şi practica educativă nu funcţionează întotdeauna la parametri optimi. Comunicarea dintre cercetător şi cadrele didactice este adeseori episodică, incompletă. Există o serie de *obstacole* care intervin, cum ar fi: lipsa resurselor materiale, lipsa de timp a educatorilor, convingeri şi practici didactice rutiniere, atitudini nefavorabile inserţiei noutăţilor pedagogice, programe supraîncărcate, decalaje între limbajul cercetătorului specialist şi limbajul practicienilor, incapacitatea cercetării de a răspunde întotdeauna cu promptitudine la problemele stringente semnalate de utilizatori, lipsa sprijinului din partea factorilor de decizie, etc.

Bocoş, M. (2003) consideră că premisele unei reale relaţii de complementaritate între cercetarea şi practica educaţională pot fi asigurate prin: expansiunea problematicii cercetării

pedagogice în cadrul sistemului de pregătire iniţială şi continuă a cadrelor didactice; transformarea instituţiilor educaţionale în laboratoare ale cercetării; mobilizarea şi antrenarea resurselor individuale şi colective; stimularea potenţialului creativ al cadrelor didactice; concertarea eforturilor tuturor factorilor implicaţi în educaţie.

Pentru diseminarea rezultatelor cercetării pedagogice, devin importante centrele de stocare, organizare şi oferire a informaţiei pedagogice în forme adecvate şi potrivit trebuinţelor educatorilor (Văideanu, G. 1988). Astfel de centre pot funcţiona în şcoli, universităţi, inspectorate şcolare, case ale corpului didactic, etc.

Participarea cadrelor didactice la activităţi de cercetare sau organizarea chiar de către acestea a demersurilor investigative sunt condiţii pentru formarea şi dezvoltarea profesională. Demersul ştiinţific al cercetării antrenează resurse intelectuale, acţionale, afectiv-volitive ale cercetătorului, oferă ocazia valorificării potenţialului creativ sau a spiritului de iniţiativă. Exerciţiul cercetării pedagogice şi rezultatele obţinute asigură lărgirea orizontului de cunoaştere, receptarea şi valorificarea experienţei pedagogice pozitive, raportarea noilor date la experienţa proprie, cooperarea cu alte cadre didactice.

18.2. Etapele cercetării în ştiinţele educaţiei

Cercetările pedagogice presupun demersuri sistematice, complexe, care sunt proiectate, organizate, realizate şi mai apoi evaluate, respectându-se o anumită succesiune a etapelor parcurse. Prezentăm în continuare etapele specifice cercetării pedagogice (după Muster, D., 1985, Ionescu, M., Bocoş, M., 2001):

1. Delimitarea problemei de cercetat

În această etapă cercetătorul parcurge trei faze importante: *identifică* problema ce urmează a fi cercetată, *o formulează cât mai clar* şi apoi *se documentează* asupra acesteia.

Complexitatea fenomenului educaţional generează o diversitate de probleme care pot fi studiate. Acestea pot să apară în mod spontan din observarea faptelor sau să fie puse intenţionat, pot să fie inspirate de experienţa personală a celui care îşi propune cercetarea sau de studiul literaturii pedagogice. Pentru a merita efortul şi atenţia pe care le presupune o cercetare, problemele sau temele trebuie: să fie de actualitate, să fie semnificative sau de interes mai general, să fie originale, să contribuie în mod real la dezvoltarea teoriei şi practicii educaţionale.

După delimitarea problemei şi a domeniului în care se încadrează urmează formularea clară a acesteia. Această fază presupune restrângerea zonei de studiu la o problemă precisă, punctuală. Greşelile tipice care pot să apară în această etapă sunt: teme prea vaste sau prea pretenţioase, repetarea unor cercetări finalizate deja, formularea unor unor banalităţi. Problemele care urmează să fie cercetate trebuie să constituie cu adevărat incertitudini pentru teoria şi practica educaţiei, iar soluţionarea lor să aducă o îmbunătăţire în domeniu. Prin urmare, cerinţele formulării problemelor sunt: să fie exprimate în termeni precişi, riguroşi, să reprezinte adevărate probleme, să nu se bazeze pe preluarea rigidă de elemente care aparţin altor cercetări.

Documentarea asupra problemei de cercetat presupune un demers de inventariere a datelor referitoare la aceasta, existente până în momentul respectiv şi de evaluare a stadiului atins de cercetările anterioare. Documentarea se poate realiza prin studierea bibliografiei care are tangenţă cu problema respectivă sau prin valorificarea facilităţilor oferite de computere (navigare pe Internet, e-mail-ul, etc.). Pentru ca activitatea de documentare să fie corectă şi eficientă este important să fie selectivă (în sensul de a avea la bază lucrări de referinţă, relevante şi valoroase), să se bazeze pe consultarea surselor originale, să se realizeze într-o manieră activă şi reflexivă, să continue pe tot parcursul desfăşurării cercetării.

2. Proiectarea activităţii de cercetare

În această etapă cercetătorul *stabileşte obiectivele cercetării, formulează ipoteza (ipotezele)* acesteia şi *elaborează proiectul cercetării.*

Stabilirea obiectivelor cercetării presupune răspunsul la întrebarea: „Ce îşi propune cercetarea?". Obiectivele cercetării trebuie formulate într-o manieră operaţională, cât mai clar şi mai concis. Ele se subordonează finalităţii generale a cercetării pedagogice, respectiv identificarea unor modalităţi de perfecţionare a teoriei şi practicii educaţionale.

Formularea ipotezei reperezintă unul dintre momentele-cheie ale oricărei cercetări. Ipoteza reprezintă o afirmaţie/idee provizorie, o supoziţie în legătură cu modul de soluţionare a problemei. Într-o cercetare se formulează o ipoteză generală (de bază), care constituie firul conducător al innvestigaţiilor, dar pe parcursul cercetării pot să fie formulate şi ipoteze secundare sau particulare. Ipotezele nu sunt nici adevărate, nici false. Valoarea lor de adevăr urmează să fie testată pe parcursul investigaţiilor, ceea ce conduce spre confirmarea sau infirmarea acestora. Ipotezele trebuie să fie în concordanţă cu scopul cercetării şi să fie formulate cu claritate, evitându-se exprimările ambigue, truismele. Iată două exemple de ipoteze: „promovarea învăţării prin cooperare în timpul lecţiilor susţine şi dezvoltă motivaţia elevilor pentru învăţare" sau „dezvoltarea potenţialului creativ al elevilor produce schimbări la nivelul trăsăturilor lor de personalitate".

După aceste faze urmează elaborarea unui proiect al cercetării, care este un instrument de lucru scris, un ghid care orientează întreaga cercetare şi condensează demersurile întreprinse.

Proiectul de cercetare are mai multe componente, după cum urmează:

- prezentarea problemei cercetate: definire, delimitări terminologice, operaţionalizarea conceptelor utilizate (relaţionarea conceptelor cu realitatea empirică), motivarea alegerii temei, scopurile urmărite;
- sintetizarea stadiului cercetării problemei, a aspectelor rezolvate şi a celor care nu au fost rezolvate, anticiparea contribuţiilor originale ale cercetătorului;
- prezentarea obiectivelor cercetării;
- prezentarea ipotezei de bază şi a ipotezelor secundare;
- descrierea metodicii cercetării (locul de desfăşurare a cercetării, perioada de cercetare, etapele ce vor fi parcurse şi demersurile corespunzătoare acestora, discipline implicate, eşantionul de conţinut, eşantioanele de subiecţi şi caracterizarea acestora, variabile independente - modificările ce vor fi introduse în derularea fenomenelor educaţionale şi variabile dependente - efectele pe care le produc modificările aduse, metodologia de cercetare, resurse materiale, instrumente de culegere a datelor, metodologia de prelucrare a datelor cercetării);
- stabilirea modalităţilor de valorificare a cercetării.

3. Desfăşurarea cercetării pedagogice

Desfăşurarea cercetării pedagogice constă în transpunerea în practică a etapelor şi demersurilor prevăzute în proiectul de cercetare, în vederea testării ipotezei de bază şi a celor secundare. Pe parcursul cercetării, cu ajutorul diferitelor metode de cercetare (observaţia, experimentul, ancheta, interviul, analiza produselor activităţii, testele, studiul de caz, metodele sociometrice, cercetarea documentelor şcolare, etc.), se înregistrează date importante referitoare la: variabile independente şi dependente, condiţii de desfăşurare a activităţii instructiv-educative, dificultăţi întâmpinate, rezultate şcolare, comportamente ale subiecţilor, opinii ale acestora, etc.

4. Analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor obţinute

Datele obţinute prin aplicarea diferitelor metode de cercetare se prezintă adeseori sub formă cantitativă, ceea ce înseamnă că pot fi prelucrate statistic. În cercetările pedagogice se recurge la condensarea datelor în tabele, grafice, diagrame, se calculează procentaje, indici statistici (media, mediana, modulul, amplitudinea, abaterea medie, dispersia, abaterea standard), se utilizează aparatul statistico-matematic (testele z, t, criteriul χ^2) pentru a stabili dacă diferenţele dintre grupurile experimentale şi cele de control sunt statistic semnificative, se realizează inferenţe statistice, etc. Analiza cantitativă şi calitativă a datelor cercetării constituie suportul pentru interpretările ce vor fi realizate, în direcţia găsirii unor explicaţii şi soluţii de optimizare a activităţii.

5. Elaborarea concluziilor cercetării

Elaborarea concluziilor cercetării se bazează pe analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor cercetării. Este momentul când se stabilesc concluziile finale, prin raportare la obiectivele cercetării şi în mod obligatoriu la ipoteza sau ipotezele acesteia. Comentariile critice ale cercetătorului, analizele, reflecţiile, evaluările, propunerile şi sugestiile acestuia îşi găsesc locul în această etapă.

6. Valorificarea cercetării

Activitatea desfăşurată de cercetător poate fi valorificată şi popularizată în mai multe forme, cum ar fi: elaborarea de rapoarte ale cercetării, referate, comunicări ştiinţifice, studii sau articole în reviste de specialitate, lucrări metodico-ştiinţifice pentru obţinerea gradului didactic I, teze de doctorat, cărţi.

7. Introducerea/diseminarea noului în practica educativă

Având în vedere că scopul unei cercetări pedagogice este optimizarea activităţii educaţionale în general, această etapă este absolut necesară, deşi adeseori este neglijată. O cercetare se încheie abia atunci când rezultatele sale pozitive, experienţa inovatoare dobândită se aplică în practica educativă şi se generalizează. Este necesar ca rezultatele cercetării pedagogice să fie popularizate şi să ajungă la practicienii domeniului, pentru a fi filtrate, analizate, preluate, adaptate şi introduse în practica educaţională.

18.3. Metode şi tehnici de cercetare în ştiinţele educaţiei

Realizarea unei cercetări pedagogice se bazează pe un repertoriu metodologic de colectare, prelucrare şi interpretare a datelor specifice fenomenelor educaţionale investigate. În timp ce metodele reprezintă o cale generală de descoperire a adevărului, tehnicile sunt formele concrete pe care le îmbracă metoda. În cercetarea din spaţiul ştiinţelor educaţiei se utilizează numeroase metode şi tehnici de investigaţie, printre care: observaţia, experimentul psihopedagogic, ancheta, chestionarul, interviul, studiul documentelor şcolare sau al produselor activităţii, metoda testelor, studiul de caz, tehnicile sociometrice, etc.

Metoda observaţiei constă în urmărirea intenţionată şi sistematică a fenomenelor specifice educaţiei, fără nici o intervenţie din partea cercetătorului, în scopul explicării, înţelegerii şi ameliorării lor. După natura ei, distingem între observaţia empirică, spontană, care nu este orientată spre un anumit scop şi observaţia sistematică, organizată, care este orientată spre un scop precis. Situaţia de observare poate fi cea naturală sau creată în mod deliberat. Observaţia nu se reduce la contemplarea sau la simpla înregistrare a unor date, ci ea se prelungeşte într-o activitate de analiză, comparaţie sau clasificare a fenomenelor observate, prin realizarea de reflecţii personale, de interpretări asupra celor observate.

Pentru a fi eficientă, metoda observaţiei trebuie să îndeplinească câteva cerinţe:

- să se desfăşoare prin prisma unor scopuri precise;
- să se înregistreze şi să se descrie cât mai detaliat, obiectiv şi fidel datele (se pot folosi şi mijloace tehnice: reportofoane, casetofoane, camere video, etc.);
- să se consemneze prompt faptele derulate (prin grile de observaţie, tabele, etc.);
- să se urmărească acelaşi fenomen în ipostaze, condiţii şi împrejurări diferite;
- să se finalizeze cu explicarea fenomenelor educaţionale investigate, cu elaborarea unor concluzii (Bocoş, M., 2003).

În practica educaţională pot fi supuse observaţiei o multitudine de aspecte, cum ar fi: activitatea de predare a profesorului, activitatea de învăţare a elevului, realizarea momentelor de evaluare, comunicarea verbală şi nonverbală în clasă, comportamentul profesorului sau al elevilor, etc. Adeseori se folosesc grilele de observare, care permit cercetătorului să înregistreze şi să clasifice datele observate în rubrici precise. Ceea ce rezultă se numeşte protocol de observaţie. Grilele de observare se bazează pe delimitarea unor indicatori, care reprezintă aspecte urmărite, identificabile ale fenomenului investigat.

Spre exemplu, în observarea comportamentului de participare a elevilor la lecţie, se pot delimita următorii indicatori: a) elevii participă la lecţii din proprie iniţiativă; b) participă numai la solicitarea profesorului; c) participă prin indiferenţă, apatie; d) refuză să participe (Voiculescu, F., 1997). Aceşti indicatori pot fi transpuşi într-o grilă de observare, precizându-se numele elevilor observaţi şi comportamentele specifice acestora. Se recomandă ca înregistrarea faptelor să nu cuprindă mai mult de 10 categorii, deoarece nu se poate opera simultan cu mai multe rubrici de clasificare.

Metoda observaţiei prezintă avantajul că se poate efectua în orice moment al activităţii profesorului cu elevii, fără a solicita condiţii speciale de cercetare. Profesorul care realizează o cercetare pedagogică, apelând la metoda observaţiei are avantajul (faţă de cercetătorul venit din afara şcolii) că este integrat colectivului de elevi şi nu perturbă prin prezenţa sa desfăşurarea normală a activităţii didactice. Metoda observaţiei prezintă şi limite legate de faptul că prin aceasta sunt surprinse efectele, consecinţele şi nu atât cauzele care generează anumite fenomene sau faptul că se limitează câmpul de observare prin folosirea grilelor de observare. Metoda observaţiei intră în combinaţie cu alte metode de cercetare.

Experimentul psihopedagogic presupune modificarea intenţionată a condiţiilor de apariţie şi desfăşurare a fenomenelor educaţionale, cu scopul de a le studia, de a identifica şi evalua factorii care le influenţează. Spre deosebire de metoda observaţiei, care presupune urmărirea fenomenelor educaţionale, fără ca cercetătorul să intervină asupra acestora, experimentul psihopedagogic presupune modificări, intervenţii din partea cercetătorului, motiv pentru care experimentul se mai numeşte metoda observaţiei provocate.

Experimentul psihopedagogic urmăreşte testarea unor ipoteze prin măsurarea şi analiza efectelor unei variabile independente asupra variabilei dependente. Spre exemplu, într-un experiment psihopedagogic se presupune că utilizarea metodelor de învăţare prin cooperare (variabilă independentă) conduce la îmbunătăţirea performanţelor şcolare ale elevilor (variabilă dependentă).

Aşadar, variabila independentă se referă la schimbările sau modificările introduse de cercetător în desfăşurarea fenomenelor educaţiuonale, iar variabila dependentă se referă la efectele constatate în urma introducerii variabilei independente.

În cercetarea pedagogică se pot folosi:

- *eşantioane unice* - se utilizează un singur grup de subiecţi, căruia i se aplică variabila independentă, urmărindu-se efectele acesteia, evoluţia grupului;
- *eşantioane paralele* - se utilizează două sau mai multe grupe de subiecţi, de nivele comparabile; se delimitează grupul experimental (la care se introduce variabila independentă şi se urmăreşte variabila dependentă) şi grupul de control (la care se urmăreşte variabila dependentă în condiţiile în care nu se introduce variabila independentă).

Desfăşurarea unui experiment psihopedagogic presupune mai multe etape (figura 18.1):

- *etapa preexperimentală, constatativă* - are rolul de a stabili nivelul existent în momentul iniţierii experimentului; se măsoară nivelul variabilei dependente pe ambele grupuri (experimental şi de control), condiţia fundamentală în această fază fiind aceea ca cele două grupuri să fie cât mai apropiate sub aspectul variabilei urmărite, pentru a le putea considera comparabile;
- *etapa experimentală* - presupune introducerea la grupul experimental a variabilei independente (V.I.), în timp ce la grupul de control se lucrează la fel ca înainte;
- *etapa postexperimentală (posttest)* - constă în măsurarea variabilei dependente pe ambele grupuri, folosindu-se probe similare; se compară datele de start cu cele finale şi se stabileşte relevanţa diferenţelor obţinute, ceea ce conduce la confirmarea sau infirmarea ipotezei cercetării;
- *etapa de retest (verificare la distanţă)* - stabileşte la un interval de timp (de obicei, câteva luni) soliditatea, durabilitatea efectelor produse prin experiment.

	Etapa constatativă	Etapa experimentală	Etapa de posttest	Etapa de retest
Grupul experimental →	A	A+V.I.	A'	A'
Grupul de control →	B	B+0	B'	B'

Figura 18.1. Etapele experimentului psihopedagogic

Rezultatele obţinute în urma experimentului psihopedagopgic sunt considerate statistic semnificative sau nesemnificative pe baza efectuării comparaţiilor intragrupale (în cazul eşantioanelor unice) sau intergrupale (în cazul eşantioanelor paralele). În acest proces de comparaţie pot să apară erori. Astfel în comparaţiile intragrupale principalele erori sunt (Radu, I., coord., 1993):

- *efectul de maturare* - pe parcursul desfăşurării experimentului subiecţii sunt implicaţi în procesul propriei evoluţii, iar diferenţele dintre datele de start şi cele de final se pot datora acestei evoluţii;
- *efectul testării repetate* - diferenţele de scoruri dintre mai multe măsurări succesive se pot datora administrării repetate ale aceleiaşi probe;
- *regresia statistică* - tendinţa de regresie spre medie a scorurilor extreme odată cu repetarea unei măsurări;
- *evenimente externe* - cu relevanţă asupra fenomenului investigat.

Potrivit aceleiaşi surse, principalele erori în comparaţiile intergrupale sunt:

- *erori de selecţie* - determinate de faptul că selecţia subiecţilor care participă la experiment nu este aleatoare;
- *„moartea experimentală"* - pierderea unor subiecţi pe parcursul desfăşurării experimentului, datorită oboselii, lipsei de motivaţie, etc.;
- *efectul difuziunii* - constă în răspândirea efectului schimbării de la grupul experimental la cel de control;
- *efectul compensării* - constă în efortul compensatoriu pe care îl pot face membrii grupului de control, simţindu-se frustraţi că nu fac parte din grupul experimental;
- *efectul resemnării* - subiecţii din grupul de control pot obţine rezultate mai slabe datorită demotivării pe care o resimt ca urmare a excluderii lor din grupul experimental.

Toate aceste erori pot distorsiona rezultatele obţinute experimental. Reţinem însă că un experiment nu este expus sau afectat concomitent de toţi aceşti factori de distorsiune, motiv pentru care datele experimentale rămân un etalon al cercetării ştiinţifice.

Metoda anchetei presupune culegerea datelor (opinii, atitudini, motivaţii, interese, comportamente, aspiraţii, etc.) de la o masă mare de subiecţi în legătură cu anumite situaţii sau fenomene educaţionale. Ancheta uzează de chestionar, ca instrument de cercetare. Chestionarul reprezintă un sistem de întrebări, de regulă scrise, structurate într-o anumită succesiune, pe baza unor considerente logice şi psihologice.

Metoda anchetei se bazează pe o comunicare între cercetător şi subiecţii investigaţi. În raport cu calea de comunicare distingem între *ancheta orală sau directă* (mesajul este transmis direct receptorului) şi *ancheta scrisă sau indirectă* (prin autocompletarea chestionarului). Ancheta orală presupune ca subiecţilor să le fie citite pe rând întrebările din chestionar, la care aceştia dau răspunsuri orale, ce vor fi consemnate de cercetător, iar în ancheta în scris subiectul citeşte el însuşi întrebările şi răspunde la ele fără a se angaja într-un proces direct de comunicare cu cercetătorul (Rotariu, T., Iluţ, P., 1997).

În realizarea unei anchete se parcurg următoarele etape: precizarea clară a temei şi a obiectivelor urmărite, stabilirea eşantionului de subiecţi, elaborarea instrumentelor de investigaţie (chestionare), realizarea anchetei pe teren, analiza şi prelucrarea cantitativă şi calitativă a datelor.

Chestionarul, ca instrument de cercetare în anchetă, cuprinde două părţi: o parte introductivă (în care se motivează necesitatea aplicării chestionarului, se fac recomandări referitoare la modul de completare al chestionarului, etc.) şi întrebările propriu-zise (de la 2-3 întrebări la 200-300 în funcţie de finalitatea propusă, de timpul avut la dispoziţie, etc.). Reuşita unei anchte este în mare măsură determinată de calitatea chestionarului. În construcţia acestuia trebuie să se respecte câteva cerinţe, cum ar fi: delimitarea clară a problemei de cercetat, operaţionalizarea conceptelor cu care se lucrează, adecvarea întrebărilor la tema şi ipoteza cercetării, formularea lor în mod clar şi accesibil subiecţilor. Tipurile de întrebări utilizate în chestionar sunt diverse.

După conţinut, întrebările pot fi:

- *factuale* - privesc însuşirile, caracteristicile subiecţilor (de exemplu, vârsta subiecţilor, studii, situaţia şcolară, date legate de familie, etc.);
- *de opinie* - vizează aspecte ce ţin de lumea interioară a celor chestionaţi, cum ar fi: atitudini, credinţe, aspiraţii, valori, motivaţii, etc.;
- *de cunoştinţe* - au drept scop evaluarea nivelului de cunoştinţe a celor investigaţi, a preocupărilor lor intelectuale, etc.

După forma de înregistrare a răspunsurilor, întrebările pot fi:

- *deschise* - solicită subiecţilor să construiască răspunsul în maniera dorită; prezintă avantajul că se obţin informaţii diverse despre problema studiată, însă prelucrarea datelor este mai dificilă decât în cazul întrebărilor închise;
- *închise* - nu permit decât alegerea unei variante de răspuns, din mai multe variante posibile, oferite în chestionar; se folosesc variante de răspuns ca: „Da", „Nu", „Nu ştiu", sau „Foarte mult", „Mult", „Moderat", „Puţin", „Deloc", etc.; aceste întrebări prezintă avantajul că prelucrarea datelor se realizează foarte rapid, însă informaţiile obţinute sunt mai sărace decât în cazul întrebărilor deschise;
- *mixte* - conţin pe lângă setul de variante de răspuns, încă una de tipul „Alte situaţii", „Altă părere", etc., subiectului explicând, dacă este cazul, în maniera dorită varianta aceasta.

Rotariu, T. şi Iluţ, P. (1997) recomandă ca în debutul chestionarului să se folosească întrebări uşoare, la care oamenii răspund cu plăcere, cu scopul de antrena subiectul la dialog. Şi în cazul anchetei prin chestionar, pot să apară o seamă de erori, care ţin de modul de formulare a întrebărilor, de numărul şi ordinea acestora, de forma de răspuns sau chiar de construcţia grafică a chestionarului. De aceea este nevoie să acordăm o atenţie deosebită construcţiei instrumentului de cercetare şi să nu cădem în capcana de a considera chestionarul o simplă înşiruire de întrebări.

Interviul este o metodă de cercetare prin care se urmăreşte obţinerea de informaţii de la subiecţii investigaţi (elevi, profesori, părinţi, etc.) prin adresarea unor întrebări şi primirea răspunsurilor. Reuşita interviului este condiţionată de o serie de cerinţe, cum ar fi: asigurarea unei atmosfere de încredere, care să invite la declaraţii sincere din partea celor intervievaţi; asigurarea discreţiei şi anonimatului în legătură cu răspunsurile date; utilizarea unui limbaj accesibil; evitarea atitudinii autoritare, ironice a cercetătorului; flexibilitate în comportament pentru a angaja intervievatul într-o discuţie liberă şi sinceră.

Există mai multe tipuri de interviuri (Chelcea, S, 1996). Astfel, după genul convorbirii, distingem între: *interviuri faţă în faţă* şi *interviuri prin telefon.* După numărul de subiecţi intervievaţi, interviurile pot fi *individuale* (presupun dialogul dintre cercetător şi un singur subiect) sau *de grup* (mijlocesc discuţii colective). După gradul de libertate în formularea întrebărilor, interviurile sunt *structurate* (presupun aplicarea unui chestionar standardizat în condiţiile unei anchete faţă în faţă), *semistructurate* (se realizează pe baza unui ghid de interviu, care punctează temele în jurul cărora se va purta discuţia) sau *nestructurate* (se bazează pe discuţii libere cu subiecţii pe o singură problemă).

Interviul de grup este o discuţie colectivă pe marginea unor probleme desemnate de cercetător. Succesul acestuia este condiţionat de mai multe cerinţe, ca:

- stabilirea unor contacte prealabile între intervievator şi participanţii la interviu, cu scopul de a comunica tema interviului, data, ora şi durata acestuia;
- reducerea intervenţiilor conducătorului de interviu la aproximativ 20% din totalul schimburilor verbale;
- delimitarea duratei interviului (între 1-2 ore) şi a numărului de participanţi (5-12);
- cunoaşterea de către intervievator a profilului grupului, a relaţiilor interpersonale, a particularităţilor individuale, etc.;
- asigurarea unui climat favorabil discuţiilor;
- încurajarea de către intervievator a unor discuţii sincere, deschise, depăşirea momentelor mai dificile, a tensiunilor care pot să apară pe parcursul interviului.

O variantă a interviului de grup este **focus-group** sau *interviul de grup focalizat şi structurat* pe marginea unor întrebări formulate în prealabil. Participanţilor (între 7-10 persoane) li se alocă pe rând un interval de timp (2-3 minute) pentru a răspunde la fiecare întrebare. Se recomandă ca participanţii să nu se cunoască între ei şi să fie cât mai diferiţi ca status şi rol. Când interviul de grup standardizat se realizează cu experţi, ne aflăm în faţa *metodei Delphi*, a cărei finalitate este de a ajunge la o soluţie a problemei discutate.

Interviul de grup prezintă o serie de *avantaje*, cum ar fi: este o metodă calitativă care permite explorarea opiniilor participanţilor; abordează în profunzime teme delicate; nu presupune costuri mari. Ca *dezavantaje*, menţionăm: se realizează cu un număr limitat de persoane (comparativ cu ancheta prin chestionar care permite investigarea unui număr mult mai mare de subiecţi); pot să apară fenomene ca: dominarea discuţiei de către 1-2 participanţi, consensul necritic în emiterea unei idei sau soluţii; reclamă complexe abilităţi de comunicare şi coordonare a discuţiilor din partea conducătorului interviului.

Metoda comparativă este o cale de a studia teorii sau practici pedagogice din diferite ţări. Se pot supune comparaţiei: organizarea sistemelor de învăţământ din două sau mai multe ţări, planuri şi programe de învăţământ, metode şi mijloace de învăţământ, sisteme de evaluare, modalităţi de organizare a examenlor, etc. Pe baza comparaţiilor realizate se elaborează anumite concluzii, opinii.

Metoda istorică reprezintă o modalitate de a studia evoluţia de-a lungul timpului a teoriei şi practicii educaţionale. Se înregistrează caracteristicile fenomenului studiat în epoci, perioade sau momente semnificative ale istoriei, urmărindu-se evoluţia acestuia. În acest scop se pot studia documente pedagogice, cum ar fi: legi ale învăţământului, documente de arhivă, edificii şcolare, obiecte didactice, scrisori, inscripţii sau chiar scrieri literare în care se reflectă practica educativă a unei epoci.

Metoda cercetării produselor activităţii presupune analiza materialelor realizate de elevi (caiete de notiţe, caiete de teme, teze, lucrări scrise, referate, compuneri, poezii, desene, albume, softuri, compoziţii muzicale, dispozitive, aparate, etc.) în cadrul activităţii din şcoală sau în afara ei. Aceste produse sunt obiectivări ale demersurilor şi rezultatelor elevilor şi reflectă calitatea procesului instructiv, nivelul de pregătire al elevilor, dar şi aspecte legate de personalitatea acestora (interese, motivaţii, preocupări, aptitudini, etc.). Datele obţinute sunt de regulă corelate cu informaţiile culese în urma aplicării altor metode de cercetare.

Metoda cercetării documentelor şcolare permite colectarea de date referitoare la activitatea cadrelor didactice şi a elevilor şi analiza acestora. Se pot studia: materiale care reflectă activitatea cadrelor didactice (planificări calendaristice, proiecte ale unităţilor de învăţare, proiecte de activitate didactică, fişe de caracterizare psihopedagogică ale elevilor, teste de cunoştinţe, referate, etc.), documente şcolare oficiale (planuri de învăţământ, regulamente, cataloage, rapoarte, orare, procese-verbale, etc.) sau documente de arhivă (monografii, rapoarte de cercetare, etc.).

Studiul de caz constituie atât o metodă didactică (vezi cap. X, Metode de învăţământ), cât şi o metodă de cercetare. În această ultimă ipostază, studiul de caz constă în analiza şi discutarea unui caz, de pildă situaţia particulară a unui elev sau a unui grup de elevi, a unei şcoli sau a unui cadru didactic (Radu, I., Ionescu, M., 1987). Metoda permite confruntarea cu o situaţie reală, autentică, particulară. Realizarea unui studiu de caz în cadrul unei cercetări pedagogice presupune parcurgerea câtorva etape:

- *alegerea cazului* - spre exemplu, situaţia unui elev cu probleme de comportament;
- *documentarea asupra cazului* - presupune inventarierea datelor biografice (data şi locul naşterii, date referitoare la părinţi, etc.), a datelor medicale semnificative (boli, stare de sănătate, intervenţii medicale, etc.), a informaţiilor psihologice (procese şi funcţii psihice, imaginea de sine, interese, aspiraţii, comportamente, etc.) şi a datelor pedagogice relevante (situaţia şcolară, nevoi educaţionale, etc.);
- *analiza şi interpretarea datelor*;
- *identificarea modalităţilor de intervenţie* asupra cazului în vederea soluţionării acestuia - presupune elaborarea unui program de intervenţie;
- *aplicarea modalităţii de intervenţie* - transpunerea în practică a programului de intervenţie, urmărirea evoluţiei subiectului, reglarea intervenţiei, formularea de predicţii cu privire la evoluţia subiectului.

Se pot obţine cazuri scrise, filmate, ceea duce la constituirea unei cazuoteci, care să cuprindă o colecţie de situaţii-problemă tipice (Radu, I., Ionescu, M., 1987).

Metoda testelor se foloseşte în cercetarea pedagogică cu scopul de a obţine informaţii despre personalitatea subiecţilor investigaţi, despre nivelul lor de pregătire, etc. Testele reprezintă probe standardizate, obiective care se administrează subiecţilor şi prin care se urmăreşte măsurarea cât mai obiectivă a unor fenomene psihice, a unor comportamente sau competenţe. Standardizarea constă în reglementarea normelor de aplicare şi a modalităţii de măsurare a celor constatate. Măsurarea presupune raportarea rezultatelor concrete obţinute la un etalon, elaborat în prealabil prin aplicarea testului la o populaţie mai numeroasă. Testele sunt alcătuite dintr-un ansamblu de itemi. Itemul reprezintă o întrebare, o problemă sau o unitate de conţinut a testului. Elaborarea testelor reclamă demersuri complexe şi riguroase.

După conţinutul lor testele pot fi: psihologice (destinate studierii configuraţiei psihice a persoanelor: teste de memorie, de inteligenţă, teste de personalitate, etc.); pedagogice (destinate studierii nivelului de instruire şi educaţie al elevilor) şi sociometrice (destinate analizei structurii grupurilor sociale şi a relaţiilor interindividuale din cadru acestora).

În cercetarea pedagogică se utilizează frecvent testele pedagogice de cunoştinţe, care cuprind un set de întrebări prin care se urmăreşte înregistrarea şi evaluarea randamentului şcolar al elevilor. Elaborarea testelor de cunoştinţe în vederea evaluării elevilor presupune parcurgerea mai multor etape (vezi cap.11, secţiunea 11.4.). În practica cercetării pedagogice, se utilizează adeseori teste elaborate de cadrele didactice. Trebuie menţionat că acestea nu au acoperirea ştiinţifică necesară, dar răspund nevoilor concrete de investigare a practicii educaţionale.

Tehnicile sociometrice reprezintă instrumente folosite pentru a investiga configuraţia şi intensitatea relaţiilor dintre membrii unui grup. În categoria tehnicilor sociometrice includem:

- *testul sociometric* - reprezintă o suită de întrebări care îi solicită pe cei chestionaţi să-şi exprime preferinţele/respingerile faţă de membrii grupului din care fac parte, de exemplu, grupul-clasă;
- *matricea sociometrică* - este un tabel care reflectă datele testului sociometric;
- *sociograma* - constă în prezentarea grafică a rezultatelor obţinute în urma aplicării testului sociometric; sociograma poate fi individuală sau de grup.

Tehnicile sociometrice sunt prezentate detaliat în capitolul 14, secţiunea 14.3 - Metode şi tehnici de studiere şi caracterizare a grupurilor şcolare.

Datele colectate cu ajutorul acestor metode de cercetare sunt apoi prelucrate şi interpretate statistic, pentru elaborarea concluziilor cercetării pedagogice.

18.4. Instituţii, orientări şi programe de cercetare educaţională în reforma învăţământului din România

În contextul reformei învăţământului din România, cercetarea educaţională a primit un imbold semnificativ. Una dintre instituţiile naţionale specializate în cercetarea, inovarea şi dezvoltarea sistemului educativ din România este **Institutul de Ştiinte ale Educaţiei** (IŞE). Acesta este finanţat de Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, deşi este autonom din punct de vedere ştiintific şi administrativ. Creat în 1990, ca o măsură politica reparatorie, după închiderea abuzivă a fostului Institut de Cercetari Pedagogice şi Psihologice („Afacerea Meditatia Transcedentala", 1982), IŞE şi-a centrat activitatea pe dezvoltarea propriei capacităţi instituţionale, furnizarea de expertize profesioniste şi relansarea interesului public pentru cercetarea în domeniul ştiintelor educaţiei. Ca instituţie naţională de dezvoltare a educaţiei, ISE şi-a asumat următoarele obiective:

- analiza problemelor sistemului educativ din România;
- susţinerea deciziilor şi politicilor educative cu studii şi date ştiinţifice;
- elaborarea unor studii comparative şi constituirea propriei baze de date în domeniul educaţiei şi formării profesionale;
- participarea la elaborarea, implementarea şi evaluarea programului de reformă;
- promovarea inovaţiilor pedagogice, a noilor metode didactice şi a pedagogiilor alternative prin organizarea de şcoli-pilot şi susţinerea centrelor de excelenţă;
- promovarea principiului educaţiei permanente ca fundament conceptual al reformei învăţământului;
- participarea la formarea continuă a personalului didactic, îndeosebi în ceea ce priveşte noile curricula, noile sisteme de evaluare, metode de management şi finanţare a învăţământului, pedagogiile alternative, etc.;
- susţinerea informaţiei şi a documentaţiei pedagogice şi diseminarea rezultatelor realizate de expertiză internă şi externă în domeniul educaţiei;
- producerea unor materiale pedagogice experimentale (manuale, ghiduri metodologice, module alternative, suporturi de curs, instrumente de evaluare, softuri educaţionale);
- participarea la forurile de dezbatere publică a problemelor educatiei iniţiate de societatea civilă (organizaţii non-guvernamentale, mass-media, asociaţii, etc.);
- dezvoltarea unor proiecte de cercetare fundamentală, care să definească şi să încurajeze identitatea profesională a domeniului (elaborarea unor lucrări de referinţă, studii istorice şi comparative, tratate, monografii tematice);
- participarea la proiectele unor organizaţii internaţionale specializate (UNESCO, Consiliul Europei, Banca Mondiala, Uniunea Europeana, UNICEF, BIE, etc.);
- participarea la proiectele educaţionale şi de formare profesională asociate procesului de aderare la UE.

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei este activ şi responsabil implicat în conceperea, experimentarea, implementarea şi evaluarea programelor de reformă. În prezent, activitatea IŞE abordează patru mari probleme:

- *evaluarea impactului extinderii duratei învăţământului obligatoriu;*
- *dezvoltarea învăţământului rural din România;*
- *dezvoltarea calităţii în învăţământul românesc;*
- *educaţia românească la început de mileniu -condiţii şi provocări.*

Aceste patru programe reprezintă prioritătile Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei pentru perioada 2003-2005.

Rezumat

Cercetarea pedagogică reprezintă o formă a cercetării ştiinţifice, care are drept scop explicarea, optimizarea şi inovarea activităţii de instruire şi de educare. Cercetarea pedagogică are un caracter prospectiv, ameliorativ şi este realizată de cercetători ştiinţifici, dar şi de cadrele didactice de la toate nivelurile de învăţământ.

Realizarea unei cercetări pedagogice presupune parcurgerea mai multor etape: delimitarea problemei de cercetat, proiectarea activităţii de cercetare (stabilirea obiectivelor cercetării, formularea ipotezelor şi elaborarea proiectului de cercetare), desfăşurarea cercetării, analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor, elaborarea concluziilor, valorificarea cercetării şi introducerea noului în practica educativă.

În cerceterea pedagogică se utilizează mai multe metode şi tehnici de colectare a datelor, cum ar fi: observaţia, experimentul, ancheta, chestionarul, interviul, metoda comparativă, metoda istorică, studiul de caz, metoda cercetării produselor activităţii şi a documentelor şcolare, testele. În contextul reformei învăţământului din România au fost iniţiate mai multe proiecte de cercetare.

Una dintre instituţiile naţionale specializate în cercetarea, inovarea şi dezvoltarea sistemului educativ din România este Institutul de Ştiinte ale Educaţiei.

Teme de reflecţie, sarcini de lucru

1. Realizaţi un inventar al motivaţiilor pentru realizarea unei cercetări pedagogice şi un inventar al dificultăţilor pe care le resimţiţi dumeavoastră în raport cu cercetarea pedagogică. Propuneţi soluţii pentru depăşirea dificultăţilor.
2. Formulaţi câteva probleme care ar putea constitui obiect de cercetare.
3. Elaboraţi un proiect de cercetare pentru o problemă sau temă aleasă de dumneavoastră.
4. Identificaţi erorile care pot interveni în cercetarea pedagogică.
5. Realizaţi o comparaţie între metoda observaţiei şi metoda experimentului.
6. Exemplificaţi şi analizaţi un studiu de caz ca metodă de cercetare pedagogică.
7. Elaboraţi un chestionar pentru a afla părerile elevilor despre practicile de evaluare.
8. Elaboraţi un ghid de interviu pentru tema „Relaţia educativă profesor-elevi".
9. Analizaţi critic un document şcolar şi faceţi observaţii concrete.
10. Analizaţi un produs al activităţii elevilor, delimitând criterii clare în acest sens.

Bibliografie

1. Bocoş, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
2. Chelcea, S, (1996), *Cunoaşterea vieţii sociale. Chestionarul şi interviul în ancheta sociologică*, Editura I.N.I., Bucureşti
3. Ionescu, M., Bocoş, M., (2001), *Cercetarea pedagogică şi inovaţia în învăţământ*, în vol. *Pedagogie*, Ionescu, M., Chiş, V., coord., Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
4. Muster, D., 1985, *Metodologia cercetării în educaţie şi învăţământ*, Editura Litera, Bucureşti
5. Neculau, A., Cozma, T., (coord.), (1994), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi
6. Nicola, I., (1992), *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti
7. Radu, I., (coord.), (1993), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Editura Sincron
8. Radu, I., Ionescu, M., (1987), *Experienţă pedagogică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
9. Rotariu, T, Iluţ, P., (1997), *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iaşi
10. Văideanu, G., (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti
11. Voiculescu, F., (1997), *Alegerea şi analiza indicatorilor*, în Ludușan, N., Voiculescu, F., *Măsurarea şi analiza statistică în ştiinţele educaţiei*, Editura Imago, Sibiu

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

120.000

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lucrarea de faţă a fost concepută pentru a veni în întâmpinarea nevoilor profesionale ale cadrelor didactice aflate în stadiul formării continue. Tematica abordată în cele 18 capitole este în consens cu programa naţională de pregătire a profesorilor pentru obţinerea gradelor didactice şi include elemente de introducere în pedagogie, de teoria şi metodologia curriculum-ului, de teoria şi metodologia instruirii şi evaluării.

Am scris această carte pentru cei care înfăptuiesc zi de zi educaţia în şcoli, cu scopul de a le sprijini demersul perfecţionării profesionale, cu gândul că iniţiativa noastră le-ar putea fi utilă şi cu speranţa că i-ar putea inspira în optimizarea nobilei şi dăruitoarei lor activităţi.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 973-651-872-8